

# **ALTERNATÍV KERETTANTERV**

**a „különleges bánásmódot igénylő – ún. ZK„ diákok számára**

**készítette a**

**Zöld Kakas Líceum**

**nevelőtestülete**

**az**

**oktOpus Multimédia Intézet  
Médiaművészeti Szakközépiskola  
által választott kerettanterv**

**Budapest, 2012. augusztus**

# Tartalomjegyzék

<b>Tartalomjegyzék</b> .....	2
1. A nevelés és oktatás célja.....	3
2. Az ún. ZK diák sajátosságai .....	3
3. Az ún. ZK diák világ-elsajátítása (tanulása).....	5
4. Az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás .....	7
4.1 A hajtóerő.....	8
4.2 Kontextualitás.....	9
5. Az absztrakt fogalmiságon és az érzelmi, impresszív fogalmiságon alapuló tanulás viszonya egymáshoz.....	11
6. Az absztrakt fogalmiság és az érzelmi, impresszív valóság-elsajátítás az iskola mindennapjaiban ..	12
6.1 Projekt-oktatás .....	13
6.2 A megszerzett tudások szaktárgyi azonosítása .....	14
6.3 A vizsgákhoz hiányzó, ún. kiegészítő ismeretek biztosítása .....	18
6.4 A vizsgakövetelményekig jutás három fázisának aránya.....	20
7. Az oktatás-szervezés.....	21
7.1 Egyéni haladási utak .....	21
7.2 Csoportszervezés.....	24
7.3 Munkaszervezés .....	27
8. A tananyag, követelmények .....	30
8.1 Tantárgyak .....	31
8.2 Értékelés, visszajelzés, .....	31
9. Az óraterv .....	33
10. Felkészítés az állami vizsgákra.....	33
11. A minőségpolitika rendszere, módszerei és eszközei .....	34
11.1 A szervezeti kultúra .....	34
11.2 A felügyelt szervezeti dimenziók .....	36
11.3 A személyek kiválasztódása .....	37
12. A vezetési modell .....	38
13. Az elfogadott pedagógus végzettség és szakképzettség.....	39
14. Mellékletek.....	41
14.1 Példák a diákok egyéni haladási útjaira.....	41
14.2 Példák a resztoratív szemléletű konfliktuskezelésekre .....	48
14.3 Példa egy középiskola tanév eleji projektkínálatára.....	59
14.4 Az iskolaadminisztrációs szoftver rövid ismertetése.....	61
Lábjegyzetek.....	63

## 1. A nevelés és oktatás célja

középiskolás korú, 14 évesnél idősebb, általános iskolai végzettséggel rendelkező, különleges bánásmódot igénylő – ún. ZK diákok eredményes felkészítése az állami vizsgákra (érettségi és/vagy szakmai vizsga) sajátosságaik messzemenő figyelembevételével mellett.

**Kiemelt cél:** a nevelés–oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás.

Nevelési cél továbbá: elősegíteni a fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarat tulajdonságaik, műveltségük, életkori sajátosságaiknak megfelelő tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevelni.

A nevelés kiemelt értékei a tudás, az igazságosság, a rend, a szabadság, a méltányosság, a szolidaritás erkölcsi és szellemi értékei, az egyenlő bánásmód, valamint a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés.

A pedagógiai kultúrát az egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek, a tanuló elfogadása, a bizalom, a szeretet, az empátia, az életkornak és a fiatal sajátosságainak megfelelő követelmények támasztása, a feladatok elvégzésének ellenőrzése és a tanuló fejlődését biztosító sokoldalú, a követelményekhez igazodó értékelés jellemzi.

## 2. Az ún. ZK diák sajátosságai

Azokról a középiskolás korú – 8 általánost végzett – diákokról van szó, akik lemorzsolódnak az iskolákból, illetve akik a lemorzsolódással erősen veszélyeztetettek. Azokról, akik – társas kapcsolataikban, munkafegyelmükben, tanulási motiváltságukban, jövőtudatukban – túl vannak a többségi iskolák tűréshatárán, akiknél a hagyományos pedagógiai eszközök elvesztik

hatékonyságukat, és kevés eséllyel kecsegtetnek esetükben a pedagógián kívüli igazgatási típusú intézkedések.

A jelenséget a szakmában széles körben alkalmazott *beilleszkedési és/vagy tanulási és/vagy magatartászavar* (BTM) fogalom eléggé pontosan jellemzi. S eléggé pontosan határolja be az érintett diákok körét is.

A jelen dokumentumban mégsem a BTM fogalmát alkalmazzuk, hanem az ún. *ZK diák* fogalmát. Ezzel a jelenség megközelítésében, értelmezésében alkalmazott különbözőségekre kívánunk utalni.<sup>[1],[2]</sup>

Kutatásokkal<sup>[3],[4],[5]</sup> megerősített tapasztalataink alapján az állítható, hogy a fentiek szerinti ún. ZK diák számos olyan sajátossággal rendelkezik, melyeket a környezet többnyire nem érzékel, ha mégis – akkor, mint érdektelent figyelmen kívül hagyja. Többek között olyan sajátosságokkal, mint:

#### **erős hajtóerők**

- e hajtóerők nem kötődnek tárgyhoz
- e hajtóerők ismeretlenek, amorfak (mind az érintett, mind a környezet számára)
- a hajtóerők működése/működtetése nem tudatos

#### **különös érzékenységek**

- táguló valóság-érzékelés
- teljesség-élmény tapasztalás
- tisztán-látás, tisztán-ézés

#### **különös közösségiség**

- elszakadóban a régebbi (szokásjogú) közösségektől
- szuverén személyek együttműködésén alapuló közösségek alakulása
- személyes moralitások érvényesülése, mint közösségszervező erő

#### **jelen-idejűség**

- a múlt, a múltbeli történések nem determinálnak
- folyamatos újra/újjá-születésben élnek
- az élő és jelen idejű kommunikáció fontossága egyre erősödik

### érzelmi tudatosság

- az absztrakció dominanciája kevésbé érvényesül
- a világhoz való viszony – **érzelmi, impresszív**
- a fogalmak nélküli tudatosság köznapi élmény

### érzelmi kommunikáció

- hasonló társaikkal az absztrakt fogalmiság mellőzésével is kommunikálnak
- számukra ez a természetes közeg – nem értik, ha más ezt nem érti
- nincsenek tudatában különösségüknek – nem értik, miért van „zűr” körülöttük.

A tapasztalati eredmények jó egyezést mutatnak számos ún. második esély iskola/program tapasztalataival, s számos ún. alternatív, vagy reform-pedagógiai modell bizonyos eredményeivel is.

## 3. Az ún. ZK diák világ-elsajátítása (tanulása)

Az ún. ZK diák személyiségfejlődésében már messze túl van az archaikus jellegű kultúrákra jellemző szokásjogú világon<sup>[6]</sup>. Azon, ahol a fogalmak alapvetően nem absztrakciók, hanem sokkal inkább szimbólumok. Olyan szimbólumok, amelyek jól körülhatárolható érzeteken nyugodnak.<sup>[7]</sup> Mégpedig olyan érzeteken, melyek hagyományozódnak generációról generációra – a szokásokkal, azaz az érzetekhez kötődő aktivitásokkal együtt. A szimbólumok éppen úgy, mint a hozzájuk kötődő érzetek nagy és bonyolult építményt alkotnak – annak ellenére, hogy a szimbólumokkal a szokásjogú közösség tagja műveleteket nem tud végezni,<sup>[8]</sup> azaz ilyen értelemben nem tekinthető tudásnak a szimbólumok birtoklása. Más értelemben ugyanakkor tudásnak tekinthető, t.i. ha azt vesszük, hogy a személy cselekvéseinek a forrása, az indítéka: éppen a szimbólumok birtoklásának ténye. Mindenesetre az ún. ZK diák számára a szimbólumoknak ez a valósága elérhetetlen, nem létezik.<sup>[9]</sup>

Az ún. ZK diák egyre nehezebben tájékozódik a jogállamisággal jellemezhető kultúrák világában. Abban a kultúrában, ahol a fogalmak egyre erőteljesebb absztrakciókká válnak, ahol a fogalmak alapvetően a személyen *kívüli* világ egyre aprólékosabb reprezentálásra törekszenek. Ahol a fogalmak elveszítették érzelmi alapozottságukat – mi több, ők maguk az érzetek generálói.<sup>[10]</sup> Ezzel az érzet-generálási jellegükkel tulajdonképpen létrehoznak egy modell-valóságot, egy pseudo-valóságot a személy számára (amit a személy, mint létező valóságot tesz vizsgálatá tárgyává). Az absztrakt fogalmak alapvetően a személyen *kívüli* világot reprezentálják, s mint ilyenek függetlenítik magukat a személyen belüli változásoktól. A személytől független, a személyes létezés időtartamát messze túlhaladó érvényességi tartományú létezőnek tüntetik fel magukat. Az ún. ZK diák egyre jobban, egyre erőteljesebben szakad ki a jelent domináló absztrakt jellegű fogalmakkal reprezentált világból, kultúrából. Egyre kevésbé képes az absztrakt fogalmakon alapuló tudásokat elsajátítani. Az ő valóság-érzékelése egészen más, a jogállamiság kultúrájával jellemezhető valóságtól merőben különböző, hozzá képest „tágabb” valóságot tételez.

Az ún. ZK diák egyre jobban éli bele magát egy olyan (vele együtt, vagy éppen általa születőben lévő) világba, ahol a világ-elsajátítás domináns módon egyfajta kitáguló érzékelés<sup>[11]</sup> útján valósul meg. Ez az érzékelés csak egyes kivételes helyzetekben, kivételes személyek számára adott a szokásjogú, illetve a jogállamisággal jellemezhető kultúrákban – az e kultúrákban jellemző tapasztalatok alapján általában nem is érthető meg. Az itt szóba jövő érzékelés többnyire nagyon erős érzelmi bevonódással, érzelmi elköteleződéssel jár együtt. Az érzékelt jelenség sokkal inkább a személyen belül jelenik meg, mint azon kívül – azaz a személy semmiképpen sem érzi azt tőle idegennek, elidegenedettnek, rajta kívül álló dolognak. Maga a tartalom intenzív impresszióként jelenik meg a személyben, ami – némi tapasztalatszerzés után – struktúráját képes nyerni. Lehatárolódik, azaz határozottan körvonalai keletkeznek, s azon belül is jól érzékelhető mintázatok alakulnak ki. Képszerűvé válik, azaz maga az impresszió alakul képszerűvé. Az ún. ZK diák számára ez a kép-élményszerűen megjelenő impresszió, a vele együtt megjelenő *tudás-érzet* természetes, mindennapos élmény. Nem is fordít arra különösebb figyelmet.<sup>[12]</sup> Viszont ma még csak korlátozottan van birtokában annak a képességnek, hogy azonosítsa ezen élményeit, találjon hozzá fogalmakat, hogy „beemelje” azokat az érzelmi, impresszív fogalmiság terébe, „beemelje” a közösségi ethosz terébe. S gyakorlatilag nincsen birtokában annak a képességnek, hogy az érzelmi, impresszív fogalmiság teréből kapcsolatot találjon/teremtse az absztrakt fogalmisággal.

## 4. Az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás

Az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás szemantikailag merőben különbözik a mai ember számára megszokott, az absztrakt fogalmiságon alapuló tanulástól, amit az alábbi séma érzékeltet:

### ABSZTRAKT FOGALMISÁGon alapuló tanulás

fogalom/A



képzet

↓ (tanulás)

jelentés

### ÉRZELMI, IMPRESSZÍÓkon alapuló 'tanulás'

impresszió



kép-élmény (jelentés)



tudás-élmény



fogalom/I

Mint látható, az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás esetében a tudás-élmény (NEM tanulás-élmény!) az előtt jelenik meg, mielőtt ahhoz fogalom kapcsolódna. S ez a tudás-élmény holisztikus jellegű, egészes élményként jelenik meg. Míg az absztrakt fogalmakon keresztüli tanulás<sup>[13]</sup> mindenképpen igényel egyfajta időbeli linearitást (egyszerre csak egy fogalomra tudok fókuszálni, majd egy következő időpillanatban egy másikra stb.), az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás esetében egyben jelenik meg a személy számára a jelentés, mint valami kép-élmény.

A *fogalom/A* és a *fogalom/I* között akkor is nagyon lényeges a különbség, ha formailag azonosak. Ugyanis az a két jelentés különbözik egymástól, amikre utalnak. A jel azonos – a jelentés különböző.

S éppen e tényben érhető tetten az a végzetes kommunikációs zavar, aminek következtében az ún. ZK diák marginalizálódik, kisodródik az iskolából.

A jelen kerettanterv messzemenően figyelembe veszi

- egyrészt az ún. ZK diákok azon különleges bánásmód igényét jelző sajátosságait, mely szerint alapvetően érzelmi, impresszív módon viszonyulnak a világhoz,
- másrészt azt a tényt, hogy ők is abban a környezetben léteznek, ahol az absztrakt fogalmiság dominál.

Mi több – a jelen kerettanterv azt a metódust tartalmazza, ahogy az említett két világ harmonizálható az iskola keretein és lehetőségein belül.

Az absztrakt fogalmiság olyan jelentésekre utal, amelyek

- a személyen kívül vannak, attól függetlenek – s így objektívnak tekinthetőek, hisz mások számára is azonos formában és tartalommal jelennek meg,
- a valóság reprezentánsaként jelennek meg, mintegy modellálják a valóságot,
- e valóság-reprezentációt teszik a további vizsgálatok tárgyává.

Az érzelmi, impresszív fogalmiság olyan jelentésekre utal, amelyek

- a személyen belül jelennek meg, a személy azonosnak érzi magát azokkal,
- személy-függőek, szubjektívek,
- jelen-idejűek, igazi relevanciájuk a jelenben van,
- kontextuálisak, azaz a megjelenő jelentés minden esetben kontextus-függő.

## 4.1 A hajtóerő

A ún. ZK diákokban tapasztalható hajtóerő, ami miatt – többek között – a többségi iskolákban bekövetkezik marginalizálódásuk nem egyenemű.

Ez a hajtóerő önmagában is egy nagy bonyolultságú entitás.

A hajtóerő „összetevői” attól függően rendeződnek egy konstrukcióba, vagy sem, hogy az absztrakt fogalmiság, vagy az érzelmi, impresszív fogalmiság terében értelmezzük azokat.

Azok a nem-képesség jellegű, és nem-szocializációs jellegű tényezők, melyeket a tehetség-fejlesztéssel foglalkozó szakemberek valamely tehetség



kibontakoztatásához elengedhetetlennek tartanak (mint pl. kitartás, elszántság, szorgalom, céltudatosság, versenyszellem stb.) hasonló minőségűek, mint a szóban forgó hajtóerők. Ebben az összefüggésben nem túlzás azt állítani, hogy az ún. ZK diákok mindegyike rendelkezik a tehetségfejlesztés elengedhetetlen feltételével – vagyis a szükséges hajtóerővel. Mindegyikük tehetségesnek tekintendő.

Ebben az összefüggésben a feladat nem más, mint e hajtóerő működését, működtetését pedagógiai támogatáshoz juttatni, s valamilyen konkrét tárgyra (képesség kifejlesztésére, tevékenységre, aktivitásra stb.) irányítani.

## 4.2 Kontextualitás

Meglehetősen nehéz olyan helyzetet elfogadni, ahol a jelentéstartalmak minden esetben kontextus-függőek, márpedig az impresszió alapuló tudás-megjelenés mindig ilyen.

Az említett kontextusok mindig jelen idejűek.

A kontextusok összetevői, azaz azok a tényezők, jelenségek, tárgyak stb., amelyek megjelenítik az adott összefüggésrendszert – nem határozhatóak meg a teljesség igényével. Már csak azért sem, mivel ezen összetevők között mindig ott van, éspedig domináns módon van ott az a személy, akiben az impresszió alapuló tudás-megjelenés megszületik – a maga egyedi és folytonos változásban lévő érzékelésével.

Minél erőteljesebb a kontextus-függőség a tudáshoz jutás folyamatában, minél inkább a kontextusban érvényesülő jelentés dominál az absztrakt fogalmiság keretében érvényesülő jelentéssel szemben – annál inkább változik az *idő* jelentése és jelentősége is a tudáshoz jutás folyamatában. Annál inkább nő meg a jelenidejűség szerepe. Azaz szorul háttérbe, enyészik el egyre jobban az időbeliség a jelentéssel kapcsolatban. Ehhez kapcsolódva szorul háttérbe, enyészik el a történetiség jelentősége is, a jelentések időbeli állandósága iránti igény is.

Annál inkább szorul háttérbe a fogalmiság-alapú (az absztrakción alapuló) kommunikáció – s erősödik fel egy érzelmi alapú, empátián és inspiráción alapuló kommunikáció. Az e kommunikáció során alkalmazott fogalmak funkciója jelentős mértékben megváltozik a korábbiakhoz képest. E fogalmak egyre kevésbé szolgálnak absztrakt jelentéstartalmak jelölésére, s egyre inkább válnak képessé az impresszió alapuló tudás-megjelenés, a felismerés során *kép-szerűen* megjelenő

élmények tartalmának azonosítására – ráadásul a maguk adott, képszerű összefüggésrendszerében, kontextusában.

Amennyiben a személy egy kissé már megbarátkozott a kontextuális értelmezési környezettel – ahol a jelentés mindig az adott és figyelembe vehető összetevők összefüggéseinek szövedékében és az érzékelő személy jellegzetességei tükrében jelenik meg –, abban kezd otthonosan mozogni, újabb tudáshoz jutási lehetőség kezd a számára kibontakozni.

A szeme elé, érzékelési környezetébe kerülő objektumokat, azok összefüggéseit egyre inkább kezdi **jel**-ként **érezkelni**. Mégpedig közvetítésektől mentesen.

Ezekben az esetekben a **közvetlen jel-érezkelés** a személy számára már *értelmezés-jelentőségű*. Az a benyomás, az a bizonyosság-érzet keletkezik benne egy-egy ilyen közvetlen jel-érezkelés során, hogy TUDJA miről is van szó. És meg is tud győződni arról, hogy ez valóban tudás-e – t.i. az említett érzetet **szándékosan** fel tudja idézni, kapcsolatba tudja hozni más hasonló minőségű érzetekkel, aminek következtében újabb felismerés-jellegű érzet keletkezik/het. Azaz szándékosan képes ezekkel az elemekkel műveleteket végezni, aminek eredményeként számára új tudás jön/jöhet létre. S mindez lehetséges a fogalmak teljes kihagyásával is.

Természetes igényként jelenik meg e folyamat egy pontján, hogy az említett érzelmi alapozottságú tudások kapcsolatba kerüljenek a fogalmisággal is, különösen az absztrakt fogalmiság világával – hisz a személy közvetlen környezete az absztrakt fogalmiság világához tartozik. Miután a személy kezd otthonosan mozogni az egyre „szaporodó” jelek érzékelésében, az érzékelt tartalmakhoz – a felismerés-jellegű tudás-megjelenés esetén megismert módon – is egyre könnyebben tud fogalmakat társítani.

Ily módon nem arról van szó, hogy az absztrakt fogalmiság világa meghaladottá válna, hanem sokkal inkább arról, hogy az absztrakt fogalmiság világa mintegy kitágul, korábban nem érzékelt/nem ismert valóság tartalmak megismerésére/leírására/birtokba vételére válik alkalmassá.

S így maga a kontextualitás is ebben a táguló valóság-érezkelésben, ebben a táguló valóságban nyer releváns értelmet. Ahogyan az érzékelt valóság tágul (az említett módon), a kontextualitásban megjelenő elemek jelentéstartamai is tágulnak.

Azaz, míg az absztrakt fogalmiság világa egy stabilnak, állandónak feltételezett (érezkelt) valóság leírására törekszik egyre aprólékosabb részletezettséggel – az

érzelmi, impresszív fogalmiság világa egy hallatlan dinamikájú, az érzékelő személlyel szoros egységben lévő, egymást átható formák gomolygásában megjelenő, végeleáthatatlanul újabb és újabb rétegeket, mélységeket feltáró valóságra utal. Olyan valóságra, ahol a jelentések az egyre táguló kontextualításban, s az érzékelő személy adott időpillanatban (a mindenkori jelenben) érvényes jellegzetességei tükrében jelennek meg.

## 5. Az absztrakt fogalmiságon és az érzelmi, impresszív fogalmiságon alapuló tanulás viszonya egymáshoz

Az absztrakt fogalmiság keretében a fogalmak reprezentálta jelentéstartalmakkal jól ismert műveleteket végzünk tudatos tevékenységünk során. E műveletek jellemzően a formál-logika szerint, illetve bizonyos szokások és/vagy hagyományozódó tapasztalatok szerint zajlanak. A hétköznapiakban a „józan észre” szoktunk hivatkozni, mikor e szabályokra utalunk. A fogalmakat s az általuk jelzett jelentéseket képesek vagyunk elraktározni, emlékezünk azokra. Azt a tevékenységet pedig, mikor e műveleteket végezzük *gondolkozásnak* nevezzük.

Mikor az absztrakt fogalmiság jegyében tanulunk, akkor jellemzően a valóság-modell már ismert elemei alapján alkotunk e modell újabb elemeiről – az azokhoz társuló fogalmak mentén – képzetet, majd jelentést.

Mikor az ún. ZK diákban valamely erősebb impresszió következtében, a kép-élményen keresztül megjelenik egy határozott tudás-élmény – t.i. az az élmény: én ezt TUDOM –, az ekkor még egyáltalán nem kapcsolódik az absztrakt fogalmiság terében épülő valóság-modellhez.

Mivel a tudás-élmény megvan, ekkor már a személy képes ezt kommunikációja tárgyává tenni – érzelmi kommunikáció keretében. Ezt a jelentést, ezt a tudást nem tanulta, legalábbis abban az értelemben nem tanulta, ahogy az absztrakt fogalmiság terében jut el valaki a jelentés birtoklásához. A jelentés a maga totalitásában jelent meg benne. Persze olyan van, hogy a kép-élmény bizonyos részei mintha elmosódottak lennének eleinte, az lehetséges, sőt, elég gyakori, hogy a kép-élmény csak ez irányú erőfeszítések hatására bomlik ki – de maga az élmény mindvégig megtartja totális jellegét. Azt a jellegét, hogy nem elemekből építkezik (mint a fogalmi gondolkodás esetében), hanem egy nagy bonyolultságú jelentéstartalom egyszerre és egészlegesen jelenik meg a személy érzékelésében.

## 6. Az absztrakt fogalmiság és az érzelmi, impresszív valóság-elsajátítás az iskola mindennapjaiban

A hagyományos iskolákban jellemző módon zajló, tantárgyakra bontott ismeretanyag órarend szerinti tanórák keretében történő közvetítését tekintjük **formális oktatásnak**. Az ezen belüli, az alkalmazott metodikáktól függő eltéréseket még mindig a formális oktatáson belülinek tekintjük, mivel a domináns világ-elsajátítási mód az absztrakt fogalmiságtól indul. Az iskolarendszer kimeneti követelményei – állami vizsgák – is ennek keretében vannak meghatározva.

A jelen alternatív kerettanterv számára is egyértelmű cél, hogy az ún. ZK diák képes legyen e vizsgakövetelménynek (is) megfelelni.

A közoktatásban ugyanakkor egyáltalán nem ismeretlenek az ún. **nem-formális tanítás/tanulási helyzetek**. Azok, mikor a tanár és a diákok együttléte nem közvetlenül és nem direkt módon irányul valamely konkrét tananyag elsajátítására. Mikor az együttlét közvetlen célja valami egészen más – ám közvetetten mégis csak tudásukban gazdagodnak a résztvevők.

Ezekben a nem-formális tanítás/tanulási helyzetekben jellemző módon érzelmi, impresszív valóság-elsajátítás zajlik.

De ismert számos olyan *metodika* is, mely az érzelmi, impresszív valóság-elsajátítás felé mutat. A teljesség igénye nélkül ilyenek tekinthetők pl.

- a játék-pedagógia,
- az élmény-pedagógia,
- a projekt-oktatás,
- a tapasztalati tanulás bizonyos válfajai,
- a dráma-pedagógia,
- a művészet-pedagógia stb.

Egyik esetében sem ismert kielégítő megoldás a megszülető tudások értékelésére az absztrakt fogalmiság mezőjében – ahol tantárgyi absztrakt tudás-tartalmakkal kell(ene) azokat párbeszédbe állítani.

A jelen alternatív kerettanterv az érzelmi, impresszív valóság-elsajátítás preferálása érdekében a **projekt-oktatást** állítja középpontba.

## 6.1 Projekt-oktatás

A projekteknek azt a válfaját állítja a jelen kerettanterv középpontba, melyet a piaci szereplők is alkalmaznak. Ahol minden esetben az aktivitást egy termék előállítására és/vagy valamilyen jól meghatározott szolgáltatás biztosítása érdekében teszik a szereplők.

Ezen projektek tervezése és megvalósítása során messzemenően és elsődlegesen figyelembe kell venni a rendelkezésre álló erőforrásokat.

Az erőforrások között kiemelt szerepet biztosít a jelen alternatív kerettanterv a projekt eredményes elvégzéséhez szükséges *ismeretek, tudások* rendelkezésre állásának. Amennyiben nem, vagy nem a kívánatos mértékben, minőségben és mennyiségben állnak e tudások rendelkezésre – akkor *e tudások megszerzése, mint tevékenység a projekt részévé válik*. Ily módon a tudások megszerzésére tett erőfeszítések mindig célirányosak, még pedig közvetlenül és jól belátható cél irányába mutatók – sohasem öncélúak. (Mint tudjuk, az ún. ZK diákoknál jellemző módon nem tud önértékként funkcionálni a tudás, a tanulás.) Itt természetesen éppúgy épít a projekt a diákokra, az ő aktivitásaikra, az ő létező és megszerzendő tudásaikra, mint a munkatársak aktivitásaira s az ő létező, avagy megszerzendő tudásaikra.

E projektekben a pedagógusnak nem kell mindent tudnia, nem ő a kizárólagos forrása a szükséges tudásoknak. A projekt során szükségessé váló *tudások közötti összefüggéseket maga a projekt-aktivitás szervezi*, mi több, *a tudások megszerzésének módja is a projekt-aktivitások által meghatározott*. E módok között kiemelt jelentőséget képvisel az együttes élményen alapuló tudáshoz jutás, ennek keretében többek között az *egymástól tanulás*<sup>[14]</sup> is. De megjelenik természetesen pl. a forráskutatás, az elemzés-kutatás, az összehasonlító vizsgálatok, a hatékonyság-elemzés, a tervezés, a minőség-menedzsment de megjelenik a tapasztalati tanulás több válfaja is.

A projektek jelzett válfajának menedzselésénél bevett gyakorlat az *ellenőrző pontok* (check point) alkalmazása. Ekkor a projekt menedzsmentje és a projektben résztvevő személyek együttesen értékelik, hogy az elmúlt időszakban a tervekhez képest hogyan haladt a projekt, s közösen meghatározzák a szükségessé váló módosításokat. Ezek az alkalmak természetesen módot kell, hogy nyújtsanak arra is, hogy az erőforrások állapotáról, rendelkezésre állásáról is képet alkossanak az érintettek. Ennek keretében kiemelt szerepet kap e kerettantervben a szükséges ismeretek, a szükséges tudások rendelkezésre állásának az áttekintése is. Ez

vonatkozik éppúgy a diákok által birtokolt – korábbról hozott, avagy a projekt eltelt időszaka alatt megszerzett – tudásokra, mint a projektet koordináló pedagóguséra, avagy az általa a projektbe behívott szakértők<sup>[15]</sup> által hozott tudásokra. Mivel *a projektekbe beépített ellenőrző pontok alapfunkciója a projekt előrehaladásának az értékelése*, óhatatlanul avval jár együtt e tevékenység, hogy megerősítik a pozitív folyamatokat, fejleményeket s igyekeznek kizárni az akadályozókat. Ebben a folyamatban értelemszerűen benne van a diákok által megszerzett tapasztalatok, tudások megerősítése, elismerése is.<sup>[16]</sup> Ez a szituáció egyúttal arra is alkalmat biztosít, hogy *a projekt-koordinátor rögzítse azt is, hogy a projektben résztvevő diákok milyen új ismeretek birtokába kerültek – immár a szaktantárgyak követelményei szerinti megfogalmazásban.*

A projektek koordinátorai, menedzserei a tantestület tagjai. Azaz – a tantestület tagjai egyben projektkoordinátori, projektmenedzseri feladatokat **is** ellátnak.

## 6.2 A megszerzett tudások szaktárgyi azonosítása

A projekt-oktatás egyrészt az ún. **nem-formális** oktatási helyzetek körébe sorolható.

A projekt-oktatás másrészt az ún. **tapasztalati** tanulási helyzetek körébe sorolható.

A tapasztalati tanulásnak e kerettanterv keretében két válfaját különböztetjük meg:

- **rutin-szerzés** – a praxis folytatásához szükséges, fogalmi azonosításokat nem feltétlenül követelő gyakorlati ismeretek,<sup>[17]</sup>
- **érzelmi, impresszív világ-elsajátítás.**

A **rutin-szerzésre irányuló** tapasztalatszerzés ugyan nem feltétlenül jár a rutin elemeit azonosító fogalmak megjelenésével, de ez nem túl nagy erőfeszítéssel és többnyire felszabadulás-élménnyel egybekötve elérhető. T.i. amennyiben a rutinról kommunikációt kezdeményezünk, abban a pillanatban megindul az elemek fogalmi azonosítása az érintett személyben. A rutin birtokosa ily módon képes megteremteni rutinja fogalmi reprezentációját (a saját fogalmaival!) – azaz e mozdulattal egyben tudatossá is teszi azt, s evvel feloldja rutin-jellegét. Lehetővé válik, hogy beemelje az absztrakt fogalmi tudatosság terébe.<sup>[18]</sup>

A fogalmi azonosítás lehetősége és igénye az **érzelmi, impresszív világ-elsajátítás** során is előáll. Ugyan – mint korábban már láttuk – az ún. érzelmi kommunikáció létrejöhet fogalmak nélkül is, mivel az ún. ZK diákok is alapvetően az absztrakt fogalmi tudatosság által meghatározott világban élnek, mintegy rákényszerülnek az absztrakt fogalmak felé való mozdulásra is. Az impressziót követő kép-élmény alapján létrejövő fogalmi azonosítás során a fogalmak jelentéstartalma – formai azonosság esetén – merőben eltér az absztrakt fogalmiság terében értelmezett fogalmak jelentéstartalmától.

Ez ideig nem került említésre, hogy a szakmai közvélemény a formális és a nem-formális tanítási/tanulási helyzetek mellett ismer egy harmadik formát is, az **informális tanítás/tanulási helyzetet**. Az informális tanítás/tanulási helyzetek egyike sem tervezett, egyike sem felügyelt senki által sem – a tanítás/tanulás szempontjából. Éppen ez a szándék-nélküliség, felügyelet-nélküliség a megkülönböztető sajátossága. Ugyanakkor – utólag(!) többé-kevésbé azonosíthatóan – e helyzetekben is létrejön tudás-bővülés, képesség-fejlődés. Ezen új tudások létrejötte egyaránt történhet az absztrakt fogalmiság illetve az érzelmi, impresszív fogalmiság keretében. Azaz, az informális módon elsajátított tudások nem képezik a tudás-elsajátítás egy megkülönböztetendő módját – ám a tudatosság, tudatosítás szempontjából mindenképpen olyan formációt képeznek, mellyel célszerű külön is foglalkozni. A jelen kerettanterv szempontjából annyit érdemes csak itt megjegyeznünk, hogy az érzelmi kommunikációk valamint az „újra-azonosítások” során mindenképpen figyelemmel kell lenni az informális tanítás/tanulási helyzetek során keletkezett tudásokra is.

Az előzőek alapján egyértelműen látható, hogy a tapasztalati tanulás mindkét említett válfajának alkalmazása során el lehet jutni ahhoz, hogy **az alapvetően az érzelmi szinten megjelenő tudások fogalmakban reprezentálódjanak, illetve fogalmakhoz kötődjenek.**

Azaz, a személyben valamilyen tapasztalati úton, érzések szintjén megszületik a tudás, mi több, már fogalmakhoz is kötődik. Az iskolai oktatás szempontjából a probléma ekkor már „csak” annyi, hogy *a tudást jelző, azt reprezentáló fogalmak nem azonosak a tantárgyi követelményekben, a vizsgakövetelményekben alkalmazottakkal.* Ahhoz, hogy ez az ellentmondás feloldható legyen, sajátos pedagógiai munka szükséges.

A pedagógus egyrészt fel kell, hogy ismerje a kétféle tapasztalat útján megszerzett élményeket és tudásokat – ehhez alapvetően az empatikus figyelem, az inspiratív figyelem képességei segítik őt. A feladatot csak nehezíti, hogy az informális keretek

között megszerzett tudásokat is be kell, hogy vonja látóterébe. Bele kell tudnia helyezkedni egyrészt a rutin-kommunikációba, másrészt az érzelmi kommunikációba annak érdekében, hogy partnerével kölcsönösen azonosítani tudják az éppen figyelmük fókuszába emelt objektumot. Ekkor, s csak ekkor nyílik mód arra, hogy ahhoz olyan fogalmat (is) kapcsoljanak, mely a szaktantárgyi fogalomrendszerben is értelmezhető.

A pedagógus nem teszi meg ezt az „újra-azonosítást” minden új tudáselem megjelenésekor tudván azt, hogy nagyobb esélye nyílik erre az „újra-azonosításra” akkor, ha mindkét világban összefüggés-rendszerekbe, kontextusokba ágyazottan tehet erre kísérletet.

Az említett „újra-azonosítás” talán legnagyobb nehézségét az adja, hogy mind a rutinszerző, mind az érzelmi, impresszív tapasztalatszerzés során előálló tudások holisztikusak, egészegesek – az előbbi korlátozottabb, az utóbbi tágasabb világra érvényesen. Ráadásul oly módon, hogy a jelentéstartalmak kontextuálisak, ahol a kontextusok mindig jelen idejűek<sup>[19]</sup>. Hogy ebben a fura, változó jelentéstartományban meg lehessen találni az absztrakt fogalmiság világában (is) releváns tartalmakat – „szűrőket” kell rátenni.

Pontosabban: meghatározott szempontból kell rájuk nézni. Azaz a kontextust oly módon kell rendezni, hogy a jelentések a kívánt szegmensben jelenjenek meg, pl. a szaktantárgyi fogalom- és követelményrendszerben.

Erre az e kerettantervet alkalmazó pedagógus képes. Képes a diákokban kiépülő rutin-jellegű tudások, illetve az érzelmi, impresszív tudások felismerésére és azonosítására, képes ezeknek megfelelő kommunikáció kezdeményezésére, s ezen keresztül az általa is relevánsnak tartott tudások elismerésére, megerősítésére.<sup>[20]</sup> És képes a felismert tudások „újra-azonosítására” a szaktárgyak fogalom- és követelményrendszerében – diákonként. Ezen az úton követi nyomon a diákokban kibomló tudásokat, és követi nyomon azt is, hogy esetünkben a középfokú iskola teljes szaktantárgyi követelményrendszeréhez képest az egyes diák éppen hol tart.

### ***E megfeleltetések személyenkénti nyomon követése elengedhetetlen feladat.***

Hogy ez a feladat megoldható legyen, jelen kerettanterv feltételezi egyrészt, hogy rendelkezésre áll a mindenkor érvényes Nemzeti Alaptanterv (NAT) illetve a szakmai és vizsgakövetelmények (SZVK)-k szerinti, szaktantárgyankénti részletes követelményrendszer tételes bontása, évfolyamonként. És feltételezi másrészt,



hogy rendelkezésre áll olyan informatikai támogatottság, mely segíti e tételes szaktantárgyankénti követelményrendszer, valamint a tapasztalati tanulás (jelesül a projekt-oktatás) során előálló tudások *diákonkénti összerendezését*. E célra alkalmassá tehető pl. az MS Project Professional, és alkalmas az MH Líceum Alapítvány által kifejlesztett iskola-adminisztrációs szoftver is<sup>[21]</sup>.

A szakképzésen belül viszonylag részletesen kidolgozott az egyes szakmák esetében elvárt kompetenciák rendszere. Megkülönböztetnek *személyes, társas és szakmai kompetenciákat* – s azokat magához a szakmához kötik.<sup>[22]</sup> E kompetenciák egymással való kapcsolatát, magát a szakmai tudás struktúráját egyrészt a SZVK-k, másrészt az adott szakmának az adott gyakorlóhelyen megvalósuló verziója jeleníti meg. Ez utóbbi maga is tapasztalatként jelenik meg a diák számára.

Ez a struktúra jó lehetőséget kínál arra, hogy a diákokban a tapasztalati tanulási helyzetek keretében megszülető rutinszerű, avagy érzelmi, impresszív jellegű tudások jól azonosíthatóak legyenek. *A diákban megjelenő élmény az ő számára egészes jelentéstartalommal bír. Ehhez az egészes élményhez csatlakozik a pedagógus, s annak egyes aspektusaira irányítja a diák figyelmét. Olyan aspektusokra, melyeknek ő látja a megfelelőjét az adott SZVK kompetenciái között. Így teremti meg a kapcsolatot a diákban megszülető egészes élmény megfelelő aspektusai valamint az SZVK szerinti kompetenciák között.* A diák saját, egészes élményén belül képes figyelmét annak meghatározott aspektusaira irányítani, s elkülöníteni az egészes jelentésből az adott aspektusnak megfelelőt (a pedagógus segítségével). Az így elkülönített jelentés-elemekhez immár kötött fogalmak már az említett kompetenciák szerint is értelmezhetőekké válnak – a diák számára (is).

Azaz, a pedagógusnak módjában áll a hivatkozott kompetenciák szerinti tudásmegjelenéseket érzékelni, megerősíteni és regisztrálni. A regisztráció elemenként (kompetenciánként) történik – a SZVK-ban megjelenő követelményeknek megfelelően. Így folyamatosan nyomon követhető, hogy adott diák a kompetenciakövetelmények közül melyeknek felel meg, és melyekkel nem találkozott még. Ez diákonként különböző mintázatokat alkot minden időpillanatban. E gazdag mintázat-variációban egyúttal megjelenik a diákok rendkívül sokszínűsége is. Célcsoportunk, az ún. ZK diákok csoportja annyiban homogénnek tekinthetőek, hogy jellemzően érzelmi, impresszív módon viszonyulnak a világhoz – ám éppen e sajátosságuk eredményezi különösségeiket is. A megszülető élmények mindenki esetében egyéniek – még az ún. közösségi élmények esetében is(!) –, s ezen belül is teljes mértékben egyéniek azok az

aspektusok, melyekre a pedagógus a diák figyelmét irányítja az absztrakt fogalmi azonosítás érdekében.

Ezzel a részletes regisztrációval válik lehetségessé az impresszív módon megjelenő, totális jellegű tudás és az absztrakt fogalmiság környezetében megfogalmazott követelmények egymásnak való megfeleltetése.

A közismereti tantárgyakkal kapcsolatos követelmények esetében tágabb, átfogóbb megfogalmazásokkal találkozunk a NAT-ban, mint ahogy azt a SZVK-kban láthatjuk. Ahhoz, hogy hasonló módon lehetségessé váljék az érzelmi, impresszív térben megjelenő tudások részletes regisztrációja, célszerű elementárisabb részekre bontani azokat. Ez azonban nem jelent újdonságot a pedagógusnak, hisz az általános gyakorlat szerint a szaktanár minden általa tanított évfolyam és osztály számára elkészíti az ún. tantárgyi követelményrendszerét minden tanév elején. Ennek során éppen a NAT-ban átfogóan megjelenített követelményrendszert konkretizálja a saját gyakorlatára. Újdonságot a jelen kerettanterv szerint dolgozó pedagógus számára csupán az jelent, hogy mikor lebontja elemekre a NAT-ban megjelenített követelményeket, akkor fokozottan kell figyelembe vennie egyrészt az ún. ZK diák említett sajátosságait, másrészt azt a konstrukciót, amelyet a NAT jelenít meg a tantárgyi követelmények összességével – beleértve azok évfolyamokhoz rendelését is. A NAT által megjelenített struktúra lényegesen tágabb, és lényegesen sokrétűbb is, mint pl. egy-egy szakmai követelményrendszer. Éppen e jellegzetesség erősíti fel a pedagógus felelősségét a NAT által reprezentált struktúra releváns érvényesítésében az adott feltételek között.

A jelen kerettanterv a pedagógus említett felelősségére apellálva teszi a szaktanár feladatává a NAT-ban megjelenített követelmények lebontását elemekre. S az ő feladata az is, hogy e lebontást évenként vizsgálja felül, s végezze el a szükségesnek ítélt változtatásokat.

Így mind a közismereti, mind a szakmai tantárgyak esetében megjeleníthető a releváns követelményrendszer a kellő részletezettséggel ahhoz, hogy az érzelmi impresszív térben megjelenő tudástartalmakban azok felismerhetőek, megerősíthetők s regisztrálhatóak legyenek.

### **6.3 A vizsgákhoz hiányzó, ún. kiegészítő ismeretek biztosítása**

Az előzőekben ismertetettek szerint a diákok a *tapasztalati tanulás* különféle verziói közepette megszerzett tudásai elsődlegesen a maguk természetes

összefüggésrendszerében állnak rendelkezésre az egyes diákok számára, illetve elsődlegesen a nekik megfelelő kommunikációs csatornákon – mint pl. rutin-alapú, érzelmi stb. – keresztül közvetíthetőek is. Azaz e tudások egyértelműen működőképeseek a nekik megfelelő tudatossági környezetben.

Az előző fejezet szerint e tudások fogalmi reprezentációja is megjelenik (megjeleníthető), a jelentéstartalmak a megfelelő kommunikációs csatornákon elérhetőek – s a kommunikációs csatornák közötti kapcsolatok megteremtésével azonosítható, hogy e tudások mely részei hozhatók kapcsolatba, esetleg feleltethetőek meg az absztrakt fogalmiság környezetében meghatározott közismereti- valamint szaktantárgyi ismeret-követelményeknek.

*Azaz, folyamatosan nyomon követhető egyrészt a diákokban épülő tudások egésze a maguk organikus összefüggésrendszerében, illetve annak megfeleltethetősége az állami vizsgakövetelményeknek.*

Nagy valószínűséggel *a legügyesebben szervezett projektek egymásutánja sem képes olyan tudás-együttest keletkeztetni a diákokban, amely maradék nélkül képes lefedni az érettségi illetve a szakmai vizsgakövetelményeket.* A sikeres vizsgák letételéhez nyilván szükségessé válik a le nem fedett tudástartalmak pótlása.

Ez a pótlás a **formális oktatási keretek** között zajlik.

Ez esetben a formális keretek közötti oktatás mégis nagyságrendekkel eredményesebbnek bizonyul, mintha a teljes középiskolás oktatás e keretek között zajlana, mivel ekkorra már a diákokban meglehetősen erősen kiépültek a tapasztalati tanulás során megszerzett tudások kontextusai, illetve ekkorra már némi gyakorlatot is szereztek a diákok e tudások és az absztrakt fogalmiság reprezentálta tudások közötti párbeszéd működtetésében – olyan környezetben, mely érti a különböző minőségű tudatosságok sajátosságait, s képes azokhoz idomulni. Ez pedig nagy-nagy biztonságot és egyúttal bizonyosságot ad a számukra abban, hogy helyes az az út, amilyen módon, és releváns az a tudás, amit a tapasztalati jellegű tanulási folyamat során elértek.

Ez a *bizonyosság-érzet – valamint a támogató környezet* – immár könnyedén teszi lehetővé a számukra a vizsgákhoz hiányzó tudások megtanulását az absztrakt fogalmiság felől indulva, mivel e tudásokat alapvetően a bennük kialakult, érzelmi jellegű jelentések kontextusába illesztve képesek elsajátítani, hogy aztán azokat az absztrakt fogalmiság valóság-modelljében is képesek legyenek értelmezni – azaz TUDJÁK ebben a világban is.

E kiegészítő ismeretek megszerzését célzó tanulás/tanítási helyzetek szervezésénél a pedagógus számára adott **minden diák esetében**, hogy kinél–kinél milyen mintázatot mutat a követelmények szerinti tudások megléte – a korábban említett folyamatos regisztrációs tevékenység következtében. Ugyan formális tanulási környezetben zajlik ez esetben az oktatás, ám a személyközpontúság érvényesítése elengedhetetlen, hisz mindenkinél más és más összefüggésben, más és más mintázatban jelennek meg a pótolni kívánt tartalmak.

## 6.4 A vizsgakövetelményekig jutás három fázisának aránya

Meglehetősen sokféle és bonyolult összefüggéseket mutató feltételek szükségesek az előző fejezetekben említett tudatosítás különböző válfajai s azok különböző fázisainak realizálásához.

A jelen kerettanterv azt feltételezi, hogy az ezt alkalmazó iskolában a tapasztalati tanulás – benne a nem–formális tanítás/tanulás különféle válfajai – központi szerepet kapnak. A jelen kerettanterv azt is feltételezi, hogy az adott iskolában a kimenet az állami vizsgakövetelményeknek megfelelő tudásokról való számot adás. Azaz mindenképpen meg kell teremteni a tapasztalati tanulási helyzetek során elsajátított, alapvetően érzelmi jellegű tudásoknak a vizsgakövetelmények szerinti fogalmi reprezentációját. Az előző három fejezetben e folyamatnak rögzítettük három meghatározó fázisát:

- érzelmi alapozottságú tudások megszerzése,
- a megszerzett tudások megfeleltetése és értelmezése meghatározott szaktárgyi fogalomrendszer(ek)ben,
- az állami vizsgák követelményrendszereihez hiányzó ismeretek megtanulása az absztrakt fogalmiság alapján.

Egy adott iskolában nyilvánvalóan rendkívül fontos e három fázis megfelelő arányának biztosítása. Ez az arány azonban teoretikusan nem határozható meg, de az arány kívánatos mértéke sem állapítható meg. Az összetevők kívánatos aránya is éppúgy a figyelembe veendő tényezők összefüggéseinek a függvénye, éppúgy kontextusfüggő, mint ahogy az érzelmi, impresszív fogalmiság terében megjelenő jelentés az.

**Optimális** arányokról lehetséges beszélni, optimális arányokra lehetséges törekedni. S az optimalitás érvényessége is időleges – azt rendszeresen felül kell vizsgálni s az optimumot újra elő kell állítani.

Az optimalizálás során érdemes a fontosabb tényezők közül figyelembe venni többek között

- a különleges bánásmódot igénylő – ún. ZK diákok arányát az iskola diákjai között,
- a tantestület felkészültségét az empatikus figyelem és az inspiratív figyelem alkalmazása tekintetében,
- a tantestület felkészültségét a rutin-alapú tapasztalateszezésen alapuló illetve az érzelmi kommunikáció tekintetében,
- a tantestület felkészültségét az érzelmi valamint az absztrakt fogalmiságon alapuló tudatosság közötti releváns kapcsolat megteremtésére,
- az iskola szervezeti kultúrájába milyen mértékben szervült a tapasztalati tanulás, annak a jelen kerettantervben említett válfajai,
- az iskola szervezeti kultúrájában milyen mértékben támogatott a folyamatos, akár az egész szervezetet érintő változáshoz való alkalmazkodás,
- az iskola szervezeti kultúrájában milyen mértékben támogatott a személyre szabott és konszenzusos feladatvállalás,
- milyen mértékben biztosítottak a támogató folyamatok, a megfelelő informatikai háttér,
- milyen mértékben biztosítottak a személyes figyelem feltételei,
- milyen mértékben elkötelezett e téren az iskola, ill. a fenntartó menedzsmentje,

stb.

## **7. Az oktatás–szervezés**

A jelen alternatív kerettanterv a különleges bánásmódot igénylő, ún. ZK diákokkal küldetésszerűen foglalkozó középfokú iskolák számára készült az ún. ZK diákok különösségeit, sajátosságait messzemenően figyelembe véve. E sajátosságok sajátos tudáshoz jutási módokat (is) involválnak, köztük is kiemelt jelentőségű e csoport esetében az érzelmi, impresszív valóság–elsajátítás – ez pedig az iskola oktatás–szervezésében is ennek megfelelő sajátosságok érvényesítését kívánja.

### **7.1 Egyéni haladási utak**

Igazodva az ún. ZK diákok azon sajátosságához, hogy alapvetően az ún. érzelmi, impresszív világ-elsajátítás útján jutnak tudáshoz, ami pedig alapvetően egyéni, individuális mód – a jelen kerettanterv is *az egyéni, individuális ismeretszerzés dominanciáját* feltételezi.

Azaz, a kerettanterv a csoportos aktivitást (lásd. pl. projektek), és az egyéni haladási utakat feltételezi. Az ellentmondás a *csoportos aktivitás* versus *individuális ismeretszerzés* között feloldódik, amennyiben figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a nagy erejű impressziókhöz jutás feltételeit túlnyomó mértékben a közösségi aktivitás, a csoport tagjaként végzett tevékenység képes biztosítani. Úgyszintén, az adott csoport képes a leginkább biztosítani az érzelmi tudatosság terében megjelenő tudások elismerését, megerősítését is.

A csoport tagjai közösen, együttesen folytatnak (projekt) aktivitást – ám az e közben szerzett személyes tapasztalatok minden egyes személyben más és más impressziókat idéznek elő, más és más jelentéstartalmakat generálnak.<sup>[23]</sup>

**Az egyéni haladási utak biztosítása képezi az adott intézmény oktatásszervezésének az alapját.** Az egyéni haladási utak csoportos aktivitásokon keresztül realizálódnak.<sup>[24]</sup>

Az egyéni haladási út biztosítása megkívánja, hogy minden diákra megkülönböztetett személyes figyelem irányuljon. Ezt a figyelmet alapvetően a **személyes mentor** biztosítja.

A mentor a tantestület tagja. Azaz – a tantestület tagjai egyben mentori szerepet **is** vállalnak.

## A mentor

- tisztában van mentoráltja hajtóerői aktuális összefüggéseivel (mintázatával),
- tisztában van mentoráltja által az aktuális időpontig megszerzett tudásokkal, s azok megfeleltetésével a vizsgakövetelményeknek,
- tisztában van mentoráltja mentális állapotával, szociális körülményeivel, szándékaival és vágyaival,
- tisztában van az adott intézmény által aktuálisan kínált formális és nem-formális tanítási/tanulási lehetőségekkel,
- a fentiek tükrében, mentoráltjával szoros együttműködésben kidolgozza és felügyeli annak személyes haladási tervét.

A személyes figyelemnek ki kell terjednie a diákban megszülető (jellemzően az érzelmi, impresszív fogalmiság körébe sorolható) tudások azonosítására, nyomon követésére és „újra-azonosítására”<sup>[25]</sup> is. Erre annak a személynek van a leginkább lehetősége, aki egyrészt képes a diákkal ún. érzelmi kommunikációt is folytatni, másrészt, akinek módjában áll olyan helyzetekbe kerülni a diákkal, mikor a diák erőteljesen az impresszió hatása alatt áll.

Az érzelmi kommunikációra képes és hajlandó személy a tantestület tagja. Azaz – a tantestület tagjai egyben képesek és hajlandók érzelmi kommunikációra **is**.

Az érzelmi kommunikációra képes és hajlandó személynek van módja olyan helyzetbe kerülni a diákkal, hogy a diákban megszülető tudásokat felismerhesse, visszajelzést tudjon azokra adni, megerősíthesse, „újra-azonosíthassa”. Azaz arra is neki van lehetősége, hogy az ún. „újra-azonosítás” keretében a legkülönbélebb szaktárgyak fogalomrendszere nézőpontjából is azonosítsa a megszülető tudásokat. Hogy ezt képes is legyen megtenni (túl az érzelmi kommunikációhoz szükséges képességek rendelkezésre állásán), mindenképpen előfeltétel, hogy *legalább nagy vonalakban tisztában legyen a szóba jöhető szaktantárgyak fogalom- és követelményrendszerével*.

*Az „újra-azonosítás” részletes bonyolításához szakértőként bevonhatja az érintett terület szaktárgyi oktatóját – ám ő nem vonulhat ki a folyamatból.*

**A diák személyes haladási tervet készít minden tanév elején** – a mentora segítségével. Figyelembe veszik a diák addig megszerzett tudásait, aktuális élethelyzetét, törekvéseit – valamint az iskola által biztosított különféle tanítás/tanulási helyzeteket, s ezek alapján dolgozzák ki a diák haladási tervét.<sup>[26]</sup> A haladási terv teljesülését a diák és mentora folyamatosan nyomon követik, s ha szükséges – módosítanak rajta. **A haladási terv központi eleme, hogy a diák mely évfolyamok mely tantárgyai szerinti követelményeket kívánja az adott időszakban teljesíteni.** Lehetőség van több évfolyam különböző, vagy akár azonos tantárgyait felvenni – az iskola által aktuálisan kínált tanulás/tanítási helyzetek kínálta lehetőségeken belül.<sup>[27]</sup>

Az egyéni haladási tervek lényegesen befolyásolhatják az iskolában szervezendő csoportokat. Ha több diák haladási tervében tűnik fel azonos, vagy közel azonos motívum, akkor az iskola döntés-előkészítő fórumai megvizsgálják, hogy érdemes-e, célszerű-e a közös motívum köré csoportot szervezni.

*Az iskolában az összes tanítás/tanulási helyzet terv alapján zajlik. A tanév megkezdése előtt elkészülnek mind a formális, mind a nem-formális tanítás/tanulási helyzetek előkészületei – figyelembe véve a rendelkezésre álló erőforrásokat. Így a tanév elején a diákok számára már rendelkezésre áll egyfajta kínálat, ami alapján ők a saját haladási útjukat tervezhetik – ami, mint említettük akár jelentős mértékben is visszahathat a kínálat módosítására.*

Az egyéni haladási utak fontos fázisa a tervezés után a **releváns csoportokba jelentkezés** (amit szintén a mentorok támogatása mellett végeznek el a diákok). Evvel kialakul a tanév elején az *elsődleges csoportokba sorolódás*.

Ez a munkafázis komoly figyelmet kíván a menedzsmenttől. Figyelni kell arra, hogy

- minden diáknak meglegyen az ő idejét megfelelő módon kitöltő haladási terve,
- minden diák csatlakozzon a haladási terve szerinti csoport(ok)hoz,
- a kialakuló csoportok működőképessége biztosított legyen,
- ne kerüljön legalizálásra „felesleges” csoport.

E bonyolult feladat elvégzését célszerű informatikailag is megtámogatni. Ilyen támogatást képes biztosítani pl. az MH Líceum Alapítvány által kidolgozott iskola-adminisztrációs szoftver.

## 7.2 Csoportszervezés

Mint láttuk, a jelen kerettanterv az oktatásszervezés alapjául a diákok individuális ismeretszerzését, az egyéni haladási utak biztosítását teszi.

Azt is láttuk, hogy az alapvetően az érzelmi, impresszív fogalmiság keretében létrejövő individuális tudások *közösségi aktivitások közegében születnek meg. Azaz elengedhetetlen csoportok szervezése.*

A diák-csoportok alapvető funkcióinak lehetséges változatai:

- adott csoportos aktivitásban résztvevő személyek összetartása – pl. projekt-csoport,
- több különböző aktivitásban közösen résztvevő személyek érzelmi kommunikációs közege,
- egy meghatározó személyiség, mint pl. koordinátor által inspirálható személyek együttese,



- az absztrakt fogalmiság körében közel azonos tudástartalmak vagy egy nagyobb tudás-egység „újra-azonosítására”, avagy pótlására szerveződő közösség,
- hasonló hajtóerő-mintázattal rendelkező személyek együttese, akik közösségében a közel azonos feladataikon dolgozó személyek egymástól erőt nyerhetnek,
- a hajtóerők mintázatai alapján inhomogén csoport, ahol az egymástól eltérő hajtóerő-mintázattal rendelkező személyek egymásra gyakorolt hatásai jelentős erőforrástöbbleteket képesek generálni (ld. koevolúciós hatás),
- évfolyamokra szervezett tananyagok továbbítására szervezett csoportok,
- öntevékeny csoportok,
- adott ügyben érzelmileg mélyen involválódott személyek alkotta csoport a keletkezett érzelmek feldolgozása érdekében – pl. resztoratív csoportok,
- egy-egy probléma megoldására szerveződő csoport,
- adott partnerszervezettel együttműködő diákok csoportja,

stb.

A csoportok időbeli stabilitása is változatos – szoros összefüggésben azok alapvető funkcióival. Így éppúgy természetesnek kell tekinteni *a tanulmányi időszak egészére épülő csoportszerveződést*, mint a rövidebb időhorizontúakat, akár az *alkalmi csoportokat*. A csoportok relevációját éppúgy az adott kontextusban lehet csak értelmesen megítélni, mint időbeli érvényességüket. Azaz, *általánosságban* nem lehet a különböző csoportok, a különböző közösségek „fontosságáról”, preferálásáról értelmes állítást tenni.<sup>[28]</sup>

A lehetséges csoportszervezési metódusokat alapvetően a vizsgakövetelményekig jutás három fázisa alapján célszerű megválasztani. Az könnyen belátható, hogy a hagyományos iskolai csoportszervezéshez<sup>[29]</sup> legközelebb a vizsgákhoz szükséges ún. kiegészítő tudások megszerzése érdekében szervezett csoportok állnak.

Mivel az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás metódusa áll a jelen kerettanterv fókuszában – joggal **lehet és kell is számítani érzelmi jellegű feszültségek, konfliktusok rendszeres keletkezésére s azok módszeres feloldására**. A resztoratív szemléletmód, s ezzel együtt **a resztoratív eszközkészlet** alkalmazását ajánlja a kerettanterv az iskoláknak. A resztorativitás szellemében teljes összhangban áll az érzelmi, impresszív világ-elsajátítással. Alapvetően az együttműködő személyek közötti harmónia fenntartásában, annak megbillenése esetén újraépítésében érdekelt. Konfliktus esetén nem arra törekszik, hogy kiderüljön, kinek van „igaza”, s kit kell megbüntetni. Arra törekszik, hogy a felek legyenek képesek átérezni,

megélni a másokban keletkezett érzelmeket (Isd. még érzelmi kommunikáció), értsék meg azokat – s ennek alapján legyenek képesek egymás számára megoldási javaslatokat tenni. Dolgozzanak ki konszenzust, s annak alapján építsék újra kapcsolatukat. *E folyamat jellemzően egy harmadik, az ügyben pártatlan és érzelmileg nem érintett fél felügyelete mellett zajlik. Őt **facilitátornak** hívjuk.*

A facilitátorok a tantestület tagjai. Azaz a tantestület tagjai – egyben facilitátori feladatokat **is** ellátnak.

Megjegyezzük, hogy *facilitátori feladatot bármely diák is elláthat* némi tapasztalatszerzés után.

A csoportszervezés lényegi dimenziója az időbeliség. Azaz: milyen időtávra tervezzük az adott csoport létét. Minél inkább érvényesül az iskola életében az érzelmi, impresszív világ–elsajátítás, annál dominánsabban érvényesül annak kontextualitása is. Az, hogy az impressziók jelentésértalma kivétel nélkül az adott kontextustól függ. Az, hogy a jelenidejűség jelentősége egyre inkább felértékelődik. Ez a dominancia–erősödés komoly kihatással van a csoportok élettartamára is.

A – más szempontok érvényesítése miatt – stabilra szervezett csoportok léte jelentős mértékben korlátozza az érzelmi, impresszív világ–elsajátítás érvényesülését, térnyerését.

Be kell épülnie a szervezeti kultúrába annak, hogy *viszonylag szabadon alakulhassanak és szűnhessenek meg csoportok*. Az ezzel óhatatlanul együtt járó feszültségeket, szükségessé váló feladat– és forrás–átrendezéseket a megújulás lehetőségeként célszerű megélni. Amennyiben sikerül ezt a folyamatot természetessé, mintegy a szervezet mindennapjai részévé tenni – úgy ezekből az esetekből a szervezet jelentős erőforrás többletekkel tud kijönni. Az itt hivatkozott erőforrás többlet az érintett személyek azon személyes hajtóerői révén áll össze, melyek az átszervezés során a korábbiakhoz képest tágasabb teret, nagyobb figyelmet kapnak. (Ez a többlet többnyire bőven fedezi a megszűnő csoporttal együtt természetes módon teret veszítő hajtóerők jelentette veszteséget.)<sup>[30]</sup>

## Csoportok és évfolyamok

A diákok mindegyike elsődlegesen évfolyamokba és azokon belül csoportokba (domináns módon osztályokba) van sorolva. Adminisztrálásuk is elsődlegesen e szerint történik.

A diákok az elsődleges csoportjukon kívül más – formális és nem formális – csoportokban is dolgoznak – egyéni haladási tervüknek megfelelően. A diákok tevékenységei értelemszerűen e csoportokban is folyamatos figyelem alatt vannak, adminisztrálásuk itt is megtörténik.

A diákok rendszeres időközönként visszajelzéseket is kapnak a különböző csoportokban folytatott aktivitásaikat illetően.

### 7.3 Munkaszervezés

A jelen kerettanterv szerint *folyamatos felügyelet alatt van minden diák személyes haladása, fejlődése*. Ennek keretében természetesen az is, hogy a NAT-ban illetve az ajánlott szakmai központi programokban rögzített (évfolyam és szaktárgyak szerinti bontású) követelményekben illetve az állami vizsgakövetelményekben meghatározott elvárások mely részeinek feleltethetőek meg a diák által megszerzett tudások és képességek.

Az így kialakuló kép egyrészt jelentős mértékben befolyásolja a projektek tervezését, szervezését, másrészt jelentős hatással van az egyes diákcsoportok esetében arra is, hogy aktuálisan mekkora hangsúlyt kap a megszerzett tudások szaktárgyi azonosítása, illetve a vizsgákhoz aktuálisan még hiányzó, ún. kiegészítő ismeretek biztosítása. Ennek során értelemszerűen a nem kötelező érettségi tárgyak és/vagy nem szakmai tárgyak sorába tartozó tárgyak követelményeit is számba vesszük – mint pl. testnevelés, rajz, ének stb.

A jelen kerettanterv alapján folyó tanulási folyamat menedzselésének az egyik *legfontosabb feladata a diákok személyes haladási terveit szerkezett tapasztalati tanulási helyzetek valamint az ún. kiegészítő ismeretek biztosítása közötti optimális arány fenntartása*.

Mivel a jelen kerettanterv szerinti tapasztalati tanulás dominanciájából következik az ún. érzelmi kommunikáció valamint az érzelmi tudatosság központi szerepe – a tantestület tagjai ez irányú képességei folyamatos fejlesztése is a mindennapi munka része kell legyen.

Az iskola helyesen teszi, ha minél több, a környezetében működő szervezettel együttműködést köt annak érdekében, hogy az iskola diákjai bekapcsolódhassanak valamilyen módon azok tevékenységébe – amit az iskola nem-formális tanulási helyzetként is értelmez. Mint ilyent az iskola tartja felügyelet alatt – azaz ő végzi el

a tapasztalatok, impressziók azonosítását, értelmezését, s mindenekelőtt az ún. „újra-azonosítást”. A konkrét tevékenységek, munkafolyamatok felügyeletét értelemszerűen az adott együttműködő szervezet végzi. A kétféle felügyelet szinkronizálása alapvetően az iskola érdeke – s így az iskola feladata. Ennek keretében az iskola különösen ügyel a rendelkezésre álló erőforrások allokálására – az együttműködő felek érdekeinek megfelelően, de messzemenően a diákok érdekeinek a prioritása mellett.

Jó esetben, amennyiben az iskola szándékoltan és tudatosan használja a környező szervezetekkel való együttműködési lehetőségeket, úgyis, mint nem-formális tanulási helyzeteket, az iskola egy valóságos<sup>[31]</sup> szervezeti háló részeként képes értelmezni magát – ami az iskola diákjai számára is lényegesen megkönnyíti majd az iskolából a munka világába való átlépést.

**A tanév megtervezése, benne különösen a formális és a nem-formális tanítás/tanulási helyzetek konkretizálása évről évre ismétlődően, alapfeladat. Mivel évről évre változik a diákok összetétele, tudása, hajtóerő-mintázata, a tantestület összetétele, tudása, hajtóerő-mintázata, s változnak az iskola környezeti feltételei is – mindig újra kell tervezni, e téren a rutinra nem nagyon lehet támaszkodni. Különösen igaz ez abban az esetben, ha az iskola nem-formális tanulási helyzeteinek jelentős hányadát partner szervezetekkel együttműködésben szervezi.**

Egy lehetséges algoritmus a formális és nem-formális tanítás/tanulási helyzetek tervezéséhez:

- a tanév végén meghatározásra kerül a következő tanév stratégiája – amiből levezetésre kerülnek a stratégiát reprezentáló fő prioritások (*mint pl. kiemelt figyelmet fordít a tantestület a kommunikációs terek tematizálására; kiemelt figyelem irányul az empatikus kommunikációra; a projektek visszatérő témája a függőségek; a projektek egy nagy gazdasági modelljáték keretébe illeszkednek; a projektek a diákok kezdeményezéseiből épülnek fel; kiemelt figyelem irányul az erőforrás-gazdálkodásra stb.*),
- akik projekteket szeretnének megvalósítani, vállalnak projektkoordinátori szerepeket – e szerepükben megtörténik legitimizálásuk (*projektkoordinátor lehet az osztályfőnök, lehet bármely más csoport vezetője, de lehet olyan személy is, akinek nincsen csoportja – ám határozott elképzelése van egy projektről az abba bevonható diákokkal együtt*),
- a projektkoordinátorok ún. műhelybeszélgetéseket szerveznek a tanév zárása után, melyeken kidolgozzák az általuk tervezett projekteket, kialakítják azt a

munkatársi csapatot, akikkel a projektet meg kívánják valósítani, meghatározzák a diákok azon csoportját, akiknek felkínálják a projektben való részvételt,

- a projektkoordinátorok meghatározzák azokat a tantárgyakat is, melyeket részben vagy egészben integrálni kívánnak a projektbe, egyeztetnek az érintett szaktanárokkal,
- a projektkoordinátorok első közelítésben meghatározzák azt az időkeretet, mely a projekt rendelkezésére áll – az eleve e célra szánt időkeret plusz a projektbe bevont tantárgyi órakeretek, esetleg az osztályfőnöki órakeret, az iskolai rendezvények órakerete, a kirándulások órakerete stb.,
- a projektkoordinátorok egyeztetnek egymással is – kihasználható az egy időben futó projektek egymást erősítő hatásait valamint az erőforrások gazdaságosabb felhasználását – ez adódik is, hisz aki egy projekt koordinátora, az egy másik projektben közreműködő,
- a projektkoordinátorok megtervezik projektjeik ún. check point-jait, s megtervezik a projektbe bevont diákok tapasztalatainak feldolgozását is – messzemenően figyelembe véve a jelen kerettanterv által fókuszba állított érzelmi, impresszív világ elsajátítás folyamatát,
- a projektkoordinátorok részletesen megtervezik projektjeiket egy arra alkalmas projekt menedzsmentet támogató szoftverrel (pl. MS Projekt Professional),
- az iskola menedzsmentje harmonizálja a tervezett projekteket különös tekintettel a rendelkezésre álló erőforrásokra (humán tőke, finanszírozható időráfordítás, egyéb költségek kerete, rendelkezésre álló infrastruktúra stb.) valamint a diákok várható motiváltságára,
- az iskola menedzsmentje a kialakult projekt-kínálat figyelembevételével optimalizálja a következő tanévre a 6.4. pontban említett folyamat 3 fázisát,
- érzelmi alapozottságú tudások megszerzése,
- a megszerzett tudások megfeleltetése és értelmezése meghatározott szaktárgyi fogalomrendszer(ek)ben,
- az állami vizsgák követelményrendszereihez hiányzó ismeretek megtanulása az absztrakt fogalmiság alapján, azaz, meghatározza, hogy a formális oktatási környezetben mely tantárgyak mely ismeretei kerülnek átadásra, illetve milyen keretek között fog zajlani az ún. kiegészítő ismeretek átadása,

- az iskola menedzsmentje kezdeményezi, hogy azon személyes, társas, szakmai kompetenciák valamint közismereti (lebontott) tantárgyi követelmények, melyekhez alapvetően tapasztalati tanulás/tanítási helyzetekben kívánják a kollégák a diákokat eljuttatni kerüljenek felülvizsgálatra illetve módosításra a folyamatot támogató informatikai rendszerben (ilyen pl. az MH Líceum Alapítvány által kifejlesztett iskolaadminisztrációs szoftver),

ily módon a tanév kezdeti időpontjára, szeptember 1-re előállítható a jelen kerettanterv megvalósítását lehetővé tevő környezet.

Mivel alapvetően olyan közegben mozgunk, ahol az aktuális kontextusoktól függenek a megjelenő jelentések – mind a terveket, mind a folyamatokat folyamatosan felügyelet alatt kell tartani. Ezt csak mind a figyelem, mind a felelősségek megosztása révén lehetséges biztosítani. (Lásd. még „A minőségpolitika rendszere, módszerei és eszközei” c. fejezetet)

## 8. A tananyag, követelmények

A jelen kerettanterv a tananyagtartalom tekintetében a mindenkor aktuális Nemzeti Alaptanterv (NAT), illetve a szakképzések vonatkozásában a vonatkozó szakmai és vizsgakövetelmények (SZVK) valamint az ajánlott központi programok kompetenciákra, tudástartalmakra vonatkozó előírásait tartja követendőnek.

A jelzett dokumentumokban megfogalmazott követelményeket kimeneti követelményekként kezeli – azaz a diákoknak az iskolatípusnak (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) megfelelő záróvizsgákon (érettségi, szakmai vizsga) e követelmények szerint kell számot adniuk tudásukról.

A jelen kerettanterv szerinti felkészítés során ugyanakkor a diákok egyrészt számos más, a fentiek szerinti követelményrendszerekben megfogalmazott elvárásokon túli tudásra, képességre is szert tesznek, másrészt e tudásokat nem csak az említett elvárások mögött meghúzódó, hanem több más összefüggésrendszerben is képesek értelmezni.

Következésképpen **a tapasztalati tanítás/tanulási helyzeteket támogató eszközrendszer is sajátos, nem a tankönyvekre épül.** Kiemelt szerepet kapnak a projektekben résztvevő diákok által készített eszközök, valamint a folyamatosan fejlődő digitális technológia kínálta lehetőségek használata.

## 8.1 Tantárgyak

A jelen kerettanterv a NAT-ban, illetve a szakképzés számára kiadott SZVK-kban szereplő modulokat tekinti tantárgyaknak.

A tantárgyak a végső, az állami vizsgakövetelmények szerinti értékelés alapját képezik.

Az oktatásszervezés alapját a projektek képezik, melybe adaptálódik a hagyományos, tantárgyakon alapuló építkezés.

A szakképzésben a projektekre alapozódó oktatásszervezés keretében valósul meg a gyakorlati képzés is, s ebbe adaptálódik a modulszerű képzés is.

Az iskolai adminisztrációban folyamatosan nyomon követhető az (is), hogy az egyes diákok elismert tudásai az állami követelményekben meghatározott, tantárgyak szerint bontott tudástartalmak mely elemeit fedik le, így az is, hogy az egyes tantárgyakban megjelenített tudástartalmak mely részét lehet annak megfeleltetni. Így értelemszerűen az is nyomon követhető, hogy az egyes évfolyamok tantárgyi követelményrendszerét mikor sikerült valakinek abszolválnia.

## 8.2 Értékelés, visszajelzés,

hogy a diákban megjelenő jelentéstartalomról megindulhasson a kommunikáció. Ez a reflexió azonosítja be mind a két fél számára az adott tárgyat (itt: élményt, kép-élményt). E jelentéstartalomra már visszajelzés – is érkezik a munkatárstól a diák felé. Ne feledjük: ahogy diákonként más és más jelentéstartalom jelenik meg, a visszajelzéseknek is ennek megfelelően kell különbözniük.

Az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás keretében megszerzett tudások esetében, az előző szakaszban említett visszajelzés mintegy folytatásaként jelenik meg az érzelmi fogalmiságon alapuló diszkusszió, mikor is a partnerek egyazon kontextusban képesek a megjelenő jelentéstartalom mind teljesebb kibontásán munkálkodni. E diszkussziót a tapasztaltabb személy (esetünkben a munkatárs) képes abban a mederben tartani, melyben a kibomló jelentéstartalom helyénvalóságát megerősítő bizonyosság-érzet megjelenik. Ez a jelentéstartalom még megtartja egészsleges jellegét. Mi több, a diszkusszió éppen ezt az egészsleges jelleget, s azon belül a jelentéstartalom kontextualitását tudatosítja – az érzelmi tudatosság jegyében, az érzelmi, impresszív fogalmiság eszközeivel.

Az érzelmi tudatosság keretében megszületett tudások fogalmi reprezentációját ezek után lehetséges az absztrakt fogalmiság által reprezentált valóság-modell elemeinek megfeleltetni. Ez a megfeleltetés a világ egészes (ám szükségszerűen korlátos!) érzékeléséből, az említett kép-élményből – annak bizonyos aspektusokból való szemléléséből indul. Az esetünkben alkalmazott aspektusok a szaktárgyi követelményrendszerben testesülnek meg. Ugyanarra a kép-élményre számos szaktárgy szemszögéből lehetséges és értelmes ránézni – ugyanis számos, egymástól különböző szaktárgyokhoz kötődő fogalom által reprezentált ismeret fedezhető fel egyazon impresszió nyomán kialakuló kép-élményben. Ezek az azonosítások akkor érik el céljukat, amennyiben az így jelentéstartalommal feltöltődő absztrakt fogalmak bele tudnak simulni az adott szaktárgy által képviselt valóság-modellbe. Az, hogy ez a „belesimulás” milyen mértékben valósul meg, egyfajta értékelés. Annak az értékelése, hogy a diák a benne megszületett egészes tudást milyen mértékben képes transzformálni az aktuális valóság-modellnek megfelelően.

Amennyiben nem rendelkezne a diák annyi tudással, amennyi az adott valóság-modell prezentálásához szükséges, oly módon tudja a hiányzó elemeket „megtanulni”, akkor válnak e jelentéstartalmak a sajátjává, ha egyúttal azoknak képes az érzelmi tudatosság terében élő kép-élményében is a megfelelőjét fellelni.

A projekt keretébe betervezett s megvalósított ún. ellenőrző pontok, mint említettük kiváló és a projekt-folyamatba természetesen illeszkedő(!) lehetőséget biztosítanak arra is, hogy az érintettek egyrészt képet alkothassanak a projekt-részvevők meglévő és megszerzett tudásairól, másrészt azokat visszajelezhessék, megerősíthessék egymásnak. Ez az alkalom felhasználható arra is, hogy a diákok megszerzett tudásaikat összevethessék a vonatkozó absztrakt fogalmiság fogalmaival.

**Amennyiben valamely diáknál valamely évfolyam valamely tantárgy összes követelménye elismerésre kerül az adminisztráció szerint, s azt az érintett pedagógus hitelesíti, akkor az iskola hivatalosan is igazolja, hogy a diák az adott tantárgy adott évfolyama szerinti követelményeket teljesítette.**

**Amennyiben a fenti módon valamely diák egy évfolyam összes tantárgya szerinti követelményeket teljesítette, akkor az iskola hivatalosan is igazolja, hogy a diák az adott évfolyam követelményeit teljesítette.**



*Az állami vizsgákon nyújtott teljesítmények értékelésével egy időben az iskola elismeri és tanúsítja a diákok egyéb, a képzés során szerzett tudásait és képességeit is (pl. ún. kompetencia tanúsítványban).*

## 9. Az óraterv

A jelen alternatív kerettanterv a mindenkori érvényes és vonatkozó törvényekben megfogalmazott időkereteket tekinti érvényesnek mind a képzés teljes időtartamára, mind az egyes tanévekre vonatkozóan.

A jelen alternatív kerettanterv úgyszintén érvényesnek tekinti a diákok számára biztosítandó képzési időkereteket, illetve a pedagógusok államilag finanszírozott időkereteit.

A jelzett időkereteket alapvetően a tapasztalati tanulás igényeinek megfelelően használja fel az e kerettanterv szerint működő iskola. Az óraterv – a jelzett kereteken belül – a formális és nem formális tanítás/tanulási helyzetek tervezése (lsd. a 7.3 pontban példaként említett algoritmust) során alakul ki.

## 10. Felkészítés az állami vizsgákra

A jelen alternatív kerettanterv alapvetően a tapasztalati tanulásra, azon belül kisebb részben a rutin-jellegű tudások megszerzésére, hangsúlyosabban az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás során keletkező tudásokra épít.

Az ily módon épülő tudások nagyon személyfüggők. Mindenkiben más-más konstrukcióban, más-más ütemben formálódik. **Ezek a konstrukciók és ütemek jelentős mértékben térnek el az évfolyamokra és szaktantárgyakra bontott egységes állami követelményektől.**

A jelen alternatív kerettanterv szerint működő iskolákban az ún. „újra-azonosítás”, majd az ezt követő (esetleg kísérő) kiegészítő ismeretek megszerzése során válik láthatóvá, hogy egy-egy diák képes-e a benne megszülető egészes tudásokat megfelelő mértékben és formában transzformálni valamely szaktárgy szerinti valóság-modellnek megfelelően.

A szaktantárgyi követelmények oldaláról szemlélve ez azt jelenti, hogy ekkor a diák említett tudásai olyan prezentációjára képes, ami a szaktantárgy szempontjából

értékelhető. Ezeket a helyzeteket rendszeresen felhasználva jut el a diák addig a pontig, mikor is egy szaktantárgy egy évfolyama követelményeinek meg tudja feleltetni a benne előálló tudásokat.

Ily módon **a diákok külön-külön abszolválják az egyes szaktantárgyak évfolyamonkénti követelményeit.** Így lehetséges, hogy valakinek akár két-három évfolyam szaktárgyaiból is van érvényes záró értékelése – **miközben egyik évfolyam tekintetében sem mondhatja el magáról, hogy az adott évfolyam összes szaktárgyi követelményének megfelelt volna.**<sup>[32]</sup> Amikor egy diák egy évfolyam minden szaktantárgyából megszerezte a záró értékelést, akkor az iskola adminisztrációs rendszerében is rögzíti a tényt, hogy a diák eleget tett az adott évfolyam követelményeinek.

Amennyiben valaki egy szaktantárgy, műveltségterület vagy más nagyobb, az adott állami vizsga szempontjából értékelhető egysége minden évfolyamra vonatkozó követelményeit teljesítette, akkor abból **jogosulttá válik az állami vizsga letételére is. Érettségi esetében ezt előrehozott érettséginek, szakmai vizsga esetén ún. modul-vizsgának értelmezzük.**

Az állami vizsga akkor válik érvényessé, ha az adott képzés összes évfolyamának követelményeit teljesítette a diák – abban az esetben is, ha korábban az állami vizsga minden elemét eredményesen abszolválta egyébként.

## 11. A minőségpolitika rendszere, módszerei és eszközei

### 11.1 A szervezeti kultúra

Az előzőekben vázolt folyamatok alapján jól érzékelhető, hogy a jelen kerettanterv alkalmazására vállalkozó iskola szervezeti kultúrája is sajátos kell, hogy legyen. Ahogy az oktatásszervezésnél, úgy ez esetben is az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás egyéni, individuális jellegéből érdemes kiindulni.

Korábban már láttuk, hogy az ún. ZK diák érzelmi, impresszív világ-elsajátításának a támogatása milyen erőteljes, reá irányuló figyelem mellett zajlik. Ez a figyelem az alapja a szervezeti kultúra egyik központi elemének – a **személyközpontúság** érvényesítésének.

Ugyan az eddigiekben erre nem helyeztünk hangsúlyt, de mindenképpen ***személyközpontúságról kell itt beszélnünk (és nem gyerekközpontúságról), mivel a***

*tantestület tagjaira hasonlóan erőteljes figyelem kell, hogy irányuljon, mint a diákokra – hiszen ők is ugyanannak a tanítás/tanulási folyamatnak a résztvevői, mint a diákok.*

Az említett személyközpontúságból már adódik a szervezeti kultúra egy másik lényeges eleme – a **konszenzusos működés** preferálása. Ez annyit jelent, hogy a szervezet életében a lehető legtöbb ügyet konszenzusra törekvés jegyében, konszenzusok alapján igyekszik intézni a szervezet. Ezt támogatja meg rendkívül hatékonyan az egész szervezeti kultúrát átható resztorativitás alkalmazása mind a diákok, mind a munkatársak vonatkozásában (és ebbe beleértendő az iskola vezetősége is, de a nem pedagógiai munkát végző munkatársak is).

A szervezeti kultúra elengedhetetlen eleme a magas fokú **bizalom** megteremtése, fenntartása és fejlesztése. Az egész szervezetet átható érzelmi kommunikáció pl. e nélkül lehetetlenné válik.

Az egész szervezetre is ki kell, hogy terjedjen, a szervezeti kultúra eminens részévé kell válnia az **önreflexió**nak. Szervezeti szinten is rendszeressé kell tenni a visszajelzéseket, megerősítéseket.

S szoros összefüggésben az önreflexióval a **kutatói szemlélet érvényesítése** is a szervezeti kultúra része kell legyen, hiszen e nélkül, jobb híján csak saját előítéleteink, megszokásaink lehetnek az önreflexió alapjai – ami pedig (mint tudjuk) éppen az érzelmi, impresszív világ–elsajátítás elé emel nagyon komoly akadályokat.

Elengedhetetlen eleme a szervezeti kultúrának az **élő, szóbeli kommunikáció** preferálása és támogatása. A jelen kerettanterv sok helyén került hangsúlyozásra, hogy az ún. ZK–diákok egyre inkább és egyre erőteljesebben élnek a *jelenben*. S az a jellegzetességük is többször került említésre, hogy legalább kétfajta fogalmiságban, kétfajta tudatosságban kell, hogy jártasságot szerezzenek. A fogalmiság, a fogalmiságon alapuló kommunikáció mind a kettőnek része. Ennek pedig nem lehet más terepe, mint az élő, jelen idejű és szóbeli kommunikáció. Ezen a ponton vissza kell utalnunk a munkaszervezés c. fejezetre – t.i. ezek alapján már érthetővé válik az az állítás (amit ott nem tettünk meg), hogy a szervezet rendelkezésére álló összes szervezeti idő felhasználásakor messze prioritást kell, hogy élvezzen az élő, szóbeli kommunikációs terek biztosítása.

A személyközpontúság azt is jelenti, hogy a jelen kerettantervet alkalmazó intézményben **minden személy egyaránt fontos, minden személy számára**

**biztosítani kell a fejlődés lehetőségeit, a reá irányuló figyelmet, az érzelmi tudatosságban való előrejutás támogatását. Ez vonatkozik a munkatársakra is (lásd. még Az elfogadott pedagógus végzettség és szakképzettség c. fejezetet.)**

A szervezeti kultúrában is megjelenik az állandó változásra való készenlét, a permanens **változásban levés**. A jelen dokumentumban már több helyen is megjelentek azok az elemek, melyek feltételezik, hogy az iskola, mint szervezet nagyfokú rugalmassággal bír, hogy az iskolának természetes közege a változásban levés. Már maga a kontextualitás is ezt feltételezi – t.i. egy stabil, időben rugalmatlan szervezet csak a lehetséges összefüggéseknek egy egészen kicsiny hányadát engedheti érvényesülni, azt, amit az éppen regnáló struktúra lehetővé tesz. De ezt a nagyfokú rugalmasságot feltételezi az érzelmi kommunikáció térnyerése is, az egyéni haladási utak nagyfokú támogatása is. S ennek megvalósulását támogatja a projektszemlélet előnyben részesítése, a munkatársak nagyon sokféle szerepvállalása, a kezdeményezések preferálása, a konszenzusalapú döntés-előkészítések kiterjedtsége, a felelősségek széleskörű delegálásának gyakorlata. Így a szervezetet alapvetően proaktivitás jellemzi.

## **11.2 A felügyelt szervezeti dimenziók**

Mivel a jelen alternatív kerettanterv fókuszában az érzelmi, impresszív világ-elsajátítás áll, amelynek keretében a jelentések kontextuálisak – az ennek teret biztosító szervezet lényegi folyamatai sem lehetnek alapjában más természetűek.

És valóban, a lényeges szervezeti folyamatokról is az állítható, hogy – szemben pl. az ismert szervezethez képest jellemző lineáris szervezetszerű folyamatokkal – határozott mintázatokkal rendelkeznek, méghozzá ún. ön-azonos mintázatokkal. Ez annyit jelent, hogy a szervezet legkisebb elemét is ugyanaz a mintázat jellemzi, mint a legnagyobb egységét.

E folyamatok nem különülnek el karakteresen egymástól, inkább áthatják egymást. E miatt is plasztikusabb szervezeti dimenziókról beszélni, mint folyamatokról.

A jelen alternatív kerettanterv megkívánta szervezet folyamatai, szervezeti dimenziói közül az valósul meg, amire *figyelem irányul*. Éspedig a folyamatnak, a szervezeti dimenzióknak a megvalósulás során lényegesen befolyásolja a jellegét az, hogy milyen a reá irányuló figyelem jellege. Így viszont a menedzsment felelőssége lényegesen megemelkedik, mikor meghatározza, hogy mely folyamatokra, mely szervezeti dimenziókra érdemes kiemelt figyelmet fordítani.

Ezt nevezzük a szervezeti dimenziók felügyeletének.

A jelen alternatív kerettanterv szempontjából mindenképpen ajánlott a felügyelt szervezeti dimenziók körében tartani az alábbiakat

- egyéni haladási utak biztosítása
- a személyek kiválasztódása<sup>[33]</sup>
- figyelem tereinek biztosítása
- az élő, szóbeli kommunikációs terek működtetése
- a koevolúciós hatások erőforrásjellegének felhasználása.

Az említett dimenziók felügyelete alapvetően annyit jelent, hogy azokon folyamatosan figyelem van. A figyelem nem feltétlenül a vezetőség tagjaitól, de mindig a szervezetet alkotó személyek valamelyikétől indul ki. Ez a figyelem elsősorban kommunikációt tesz lehetővé a folyamatban érintett személyekkel, másodsorban kezdeményezést is a folyamat befolyásolására. Ez a befolyásolás a szervezetre jellemző ön-azonos mintázat mentén tud megvalósulni.

### 11.3 A személyek kiválasztódása

Eddig nem esett erről szó. Az ún. ZK diákok is, a velük eredményesen együttműködni tudó munkatársak is sajátos kiválasztódási folyamatok révén találkoznak össze abban az iskolában, ahol a jelen alternatív kerettanterv kerül alkalmazásra.

A kiválasztódás központi eleme az ún. ZK diákok azon sajátossága, hogy a világhoz érzelmi, impresszív módon viszonyulnak. Mivel a jelen alternatív kerettanterv alapvetően az ő támogatásuk érdekében került kidolgozásra – joggal várható, hogy ők mintegy „ráéreznek” arra a helyre, ahol otthon érezhetik magukat. Ahol az a természetes, hogy a világhoz érzelmi, impresszív módon viszonyulunk – egyúttal magától értetődő kapcsolatot teremtve az absztrakt fogalmiság világával is. Akik erre „ráéreznek”, azok csatlakoznak az iskolához.

A jelen alternatív kerettanterv szerint működő iskola munkatársaiban is komoly vonzódás van a világhoz érzelmi, impresszív úton való viszonyulásra. Ez érthető is, hiszen e nélkül nem lennének képesek az ún. ZK diákokkal érdemi kapcsolatok kialakítására. S ebben a kapcsolatban ők is otthon érzik magukat. Akik erre „ráéreznek”, azok csatlakoznak az iskolához.

Mondható, hogy a kiválasztódás alapja az érzelmi kommunikációra való képesség, az érzelmi tudatosságra való igény – még ha ez kezdetben nem is ismert a személyek előtt. S ahogy a diákok is és a munkatársak is előrehaladnak az érzelmi tudatosság kidolgozásában, úgy erősödik meg bennük az az érzés, hogy itt a helyük. S ahogy a környezet tapasztalja, hogy az adott diák/munkatárs halad előre az érzelmi tudatosság kidolgozásában, úgy erősödik bennük az érzés, hogy az adott diák/munkatárs egyre inkább része a közösségnek.

## 12. A vezetési modell

A szervezeti kultúra jelzett meghatározó elemei kijelölik a releváns vezetési modell főbb elemeit is.

A személyközpontúság és a konszenzualitás csak olyan vezetési lehetőséget enged meg, amely a **partnerségen** alapul. Ha ehhez hozzávesszük még azt a szervezeti jellegzetességet is, hogy a munkatársak nem egy professzió képviselője mellett köteleződnek el, hanem sok-sokféle szerepet vállalnak fel indíttatásaik szerint, akkor jól érzékelhető, hogy a munkatársak kezdeményezői meghatározó jelentőségűek, melyeket a vezetés csupán koordinál. De semmi esetre sem a vezetői koncepció végrehajtói a munkatársak. A vezető is egy a kezdeményezők sorában.

A kezdeményezés egyúttal felelősségvállalást is jelent.

Azaz, a partnerség mellett a másik lényeges jellemzője e modellnek az osztott felelősség. Pontosabban: a **delegált felelőségek hálózata**.

A felelőségek, feladatok delegálása nem azok „leosztása” értelmében értendő itt, hanem oly módon, hogy azokat az érintett személy felvállalja – s e felvállalást a felelősség végső viselője jóváhagy. Talán pontosabb, ha ez esetben *delegálódásról* beszélünk.

Az **egyszemélyi felelősség** megmarad az egyszemélyi vezetőnél – ám ezzel a felelősséggel csak különös helyzetekben él.<sup>[34]</sup> Hogy a delegált felelőségek rendszere működőképes maradjon, abban nagyon komoly szerepe van a resztorativitás kiterjedt, a napi praxis szintjén történő alkalmazásának. Hisz – ebben az olvasatban – a resztorativitás sem szól másról akár prevenciók céljával, akár kialakult személyközi, érzelmi alapú feszültségek oldására kerül alkalmazásra – mint a személyes felelőségek felismeréséről és felvállalásáról.

A delegált felelősségek hálózatához tartozik a **konszenzuális döntés-előkészítés**. A szervezet minden szintjén egy-egy döntés előkészítése során az érintettek konszenzusra törekvő előkészítő munkát végeznek, jó esetben el is érik a konszenzust. Ugyan formálisnak tűnik az a gesztus, mikor e kimunkált konszenzus alapján az egyszemélyi felelős meghozza döntését – azaz legitimálja a konszenzusos javaslatot, mégsem az. T.i. éppen a személyes felelősségek jelentőségét emeli ki – szuverén személyek alkotta közösség esetében. Mivel személyközpontúságról beszéltünk a szervezeti kultúránál – értelemszerűen mind a felelősségek delegálása, mind a konszenzuális döntés-előkészítés érvényes a diákcsoportok esetében is.

A vezetőség **projektmenedzseri** feladatokat is ellát.

A jelen alternatív kerettanterv alapján működő iskola meglehetősen sok rokonságot mutat az ún. projekt-szervezetek működésével (ám míg azok feloszlanak a projekt zárultával, itt a szervezet marad, míg a projekt évről évre megújul).

A vezetőség alapfeladata annak biztosítása, hogy a jelen kerettantervben vázolt feladatok és folyamatok a vonatkozó törvényekben lefektetett tanügyigazgatási elvárásoknak (is) megfeleltethetők legyenek.

### 13. Az elfogadott pedagógus végzettség és szakképzettség

A jelen alternatív kerettanterv a pedagógus végzettségek tekintetében a vonatkozó jogszabályi előírásokat tartja érvényesnek.

Ugyanakkor a tantestület tagjaitól számos, a szaktanári kompetenciákon túlmutató feladat ellátását is elvárja – vonatkozó készségek kifejlesztése mellett. Az alábbiakban felsoroljuk azokat a szerepeket, melyek a jelen kerettanterv alkalmazásában közreműködő munkatársak esetében már említésre kerültek e dokumentum korábbi helyein.

- A **projektek koordinátorai**, menedzserei a tantestület tagjai. Azaz – a tantestület tagjai egyben projektkoordinátori, projektmenedzseri feladatokat is ellátnak.
- A projektekbe behívott **szakértők** többnyire a tantestület tagjai. Azaz – a tantestület tagjai egyben a projektek szakértői feladatkörét is ellátják.

- A **mentor** a tantestület tagja. Azaz – a tantestület tagjai egyben mentori szerepet is vállalnak.
- Az **érzelmi kommunikációra képes és hajlandó** személy a tantestület tagja. Azaz – a tantestület tagjai egyben képesek és hajlandóak érzelmi kommunikációra is.
- A **facilitátorok** a tantestület tagjai. Azaz a tantestület tagjai – egyben facilitátori feladatokat is ellátnak.

Jelenleg e feladatokra a gyakorlat során lehetséges felkészülni – tapasztalati tanulás révén. Mindehhez a kerettanterv beadásával párhuzamosan akkreditált pedagógusképzést szervez a benyújtó.

Azaz, minden munkatárssal szemben elvárás, hogy a saját maga számára is érvényesen vegyen részt a tapasztalati tanulásban, kiemelten az érzelmi, impresszív valóságelsajátításban. Ehhez az iskola, mint szervezet meg kell, hogy adjon minden segítséget.



## 14. Mellékletek

### 14.1 Példák a diákok egyéni haladási útjaira

#### 1. példa a diák kezdeményezésére épülő haladási és tanulási út építése

Azonosított működési sajátosság	Cél	Az egyéni haladási út elemei
<p><b>R.</b> 10. osztályos tanuló. Kedves, nyitott, okos lány, de jellemzően kapkodó, figyelmetlen, képtelen egy dologra sokáig koncentrálni. Fontos számára, hogy társai szeressék, ennek érdekében olyasmint is hajlandó megtenni, ami egyébként nem kívánatos vagy tiltott, csak hogy a többiek elismerését kivívja. A tanórákon gyakran unatkozik, nem szeret passzív résztvevő lenni.</p> <p><b>A benne legerősebben dolgozó, azonosított drive-ok:</b> * megértés és elfogadás iránti vágy.</p>	<p>Figyelem feladattartás fejlesztése</p> <p>Szociális érzékenység növelése</p> <p>Együtműködési készség fejlesztése.</p>	<p>A 10. osztály egészét érintő egyik féléves projekt egy nevelőintézet meglátogatása, és az ottani, alsó tagozatos gyerekekkel való szorosabb kapcsolatépítés – játékos foglalkozások kezdeményezése és vezetése a számukra.</p> <p>Az osztályprojektben belül R. egy társával együtt <b>külön feladatot vállal</b>: táncot tanít az intézeti gyerekeknek. Ezt a vállalást a projekt koordinátora elfogadja, mi több: külön ún. alprojekt építését kezdeményezi R. és társa számára – melyben R. és társa abszolút társnak bizonyulnak. Az alprojektet az alábbi lépések szerint építik fel:</p> <p><b>projektterv készítése:</b> megtervezik, hogy hány órában milyen programot szeretnének a kicsiknek nyújtani. Felméri az ehhez szükséges anyagigényt (terem, felszerelés), és erőforrásigényt (segítők, időkeret, időpontok). Eldöntik, hogy az alprojektért teljes egészében R. lesz a felelős. Megtervezik a koreográfiát, amit be akarnak tanítani.</p> <p><b>végrehajtási szakasz.</b> a</p>

		<p>tervezett projekt kivitelezése. Itt többször kerül szembe R. azzal a problémával, hogy nem alakul minden a terv szerint, így többször módosítani kell az eredeti elképzeléseket, illetve társával támadt nézeteltéréseit úgy elsimítani, hogy az ne befolyásolja a projekt egészét.</p> <p><b>termék létrehozása:</b> a kész koreográfia bemutatásra kerül nagyobb nyilvánosság előtt</p> <p><b>összegzés, lezárás:</b> a projekt során szerzett tapasztalatait R. egy prezentációban összegzi. Tanárai ekkor tekintik a projektet lezártnak, és értékelik a munkáját.</p>
<p>Kezdeményezés: ebben az esetben egyértelműen R.-től, a diáktól indul, ráadásul oly módon, hogy a tevékenységbe egyik diáktársát is bevonja.</p> <p>Partnerség: a projektkoordinátor (ebben az esetben az osztályfőnök) R. kezdeményezését teljes mértékben támogatja, beépíti az osztály-projektbe, s felmérve R. hajtóerőit s tudását delegálja az al-projekt vezetési felelősségét reá.</p> <p>Együttműködés: a projektkoordinátor folyamatosan erősíti R. és társa lelkesedését, elkötelezettségét – s érzelmileg azonosul az általuk megélt élményekkel.</p> <p>Visszajelzés: az érzelmi azonosulás lehetőséget teremt a projektkoordinátor számára az érzelmi kommunikációra is R.-el – ennek során folyamatosan megerősíti azokat az élményeiket, melyeket progresszívnek tart.</p> <p>Tudás-elemek: az érzelmi kommunikáció során a projektkoordinátor is érzékeli azokat a tartalmakat, melyek R.-ben tudás-élményként jelennek meg, azokat hivatkozható módon azonosítják.</p> <p>Újra-azonosítás: az előbbieket szerint hivatkozható tudás-elemekhez a projektkoordinátor segítségével absztrakt fogalmakat (is) társít. Az al-projekt lezárásaként bemutatott prezentációban már ezek a fogalmak is megjelennek.</p> <p>Értékelés: az R. által vállalt feladat megfelel azoknak az igényeknek, amiket a benne működő</p>		

drive-ok támasztottak benne, hiszen egy új csoport elismert és megbecsült tagja lett. A közös munka során alkalmazkodnia kellett társához, és a gyerekekhez is, akikkel dolgoztak, így nyitottabbá vált az ő igényeik, problémáik felé. A projekt, mint módszer pedig feladattudatot s feladattartást követelt tőle: és ezeknek – életében először – teljes egészében meg is tudott felelni.

2. példa a tanár kezdeményezésére épülő haladási és tanulási út építése

Azonosított működési sajátosság	Cél	Az egyéni haladási út elemei
<p>L 11. osztályos tanuló. Személyes érdeklődési köre az üzleti élet, ha elvégezte az iskolát, saját vállalkozást szeretne alapítani. A tanórákon gyakran unatkozik, szeret aktív alakítója lenni az eseményeknek, ha erre nincs lehetőség, gyakran inkább be sem megy órára.</p> <p><b>A benne legerősebben dolgozó, azonosított drive-ok:</b></p> <p>a közvetlen tapasztalatszerzés igénye és az alkotás vágya.</p>	<p>Tapasztalatszerzés az őt érdeklő területeken, és saját gyakorlaton, élményeken keresztül történő tanulási folyamat elindítása</p>	<p>Az adott tanévben több lehetőség is adódik L számára, hogy új tapasztalatokat szerezzen.</p> <p>I. Az osztály, amibe jár, környezetvédelmi projekt keretében bio-kozmetikumokat állít elő természetes alapanyagokból, majd ezeket egy kirakodóvásár keretében értékesíti. A termékek elkészítése, a marketing és a vásár megszervezése, illetve lebonyolítása is teljes egészében a gyerekek feladata. L kipróbálhatja, hogyan kell egy termékprofilt felépíteni, hogyan lehet megszervezni egy rendezvényt, milyen eszközökkel lehet vásárlóközönséget toborozni, és hogyan kell beárazni egy terméket ahhoz, hogy a befolyó pénz fedezze a kiadásokat. Ezt a feladatot ajánlja meg neki a projektkoordinátor, amit L. elfogad. A feladatok sikeres elvégzéséért kétféle jutalmat is kap: osztályzatot a projektben nyújtott munkájáért, illetve bevétel növekedést az</p>

		<p>osztály számára, amit aztán saját céljaikra fordíthatnak. Az iskolai feladat így sokkal „igazibb”, mint egy tanóra, és ezt átlátva L. is szívesebben és aktívabban vesz részt benne.</p> <p><b>II.</b></p> <p>Egy másik, az egész tanéven átívelő, teljes iskolát érintő projekt több szabadságot kínál, ugyanakkor több felelősséget is követel meg a résztvevőktől. Az ÖkiLand egy gazdasági modelljáték, amelynek keretén belül a résztvevők a saját bankszámlájukon lévő, csak a modellen belül használható pénzzel gazdálkodhatnak. Vagyonukat saját vállalkozás működtetésével gyarapíthatják.</p> <p>L. – építve az I. fejezetbeli tapasztalataira – jó érzékkel méri fel, milyen vállalkozási lehetőségek adódnak az iskolában, és felfedezi, hogy az iskolai sportszereknek nincs gazdája, mindenki öltöztetésük használja őket, emiatt gyakran elvesznek, megsérülnek. Sportszer-kölcsönző vállalkozást alapít – valamennyi kauciót fizet az iskola felé, hogy ő rendelkezhesen az eszközök felett (továbbra is a modellen belüli pénzt, az ÖKI-t használva), ezután pedig a diákok tőle bérelhetnek labdát, pingpongütőt, frízbit, természetesen ÖKI-ért. Ehhez L. üzleti tervet készít, előre kiszámolja, mennyi bevételre és kiadásra számíthat, és megtervezi, hogyan fekteti be a bevételt. Védett közegben ugyan,</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>de egy valós igényre alapít igazi vállalkozást, és ennek tapasztalatait később is használni tudja majd.</p> <p>A tanév során két alkalommal is ún. projekt-vizsgát tesz ÖkiLand-os tapasztalatai alapján L. E szerepléseket meghatározza L. megélt élmény-együttese, de azok egy részéről szak- és tárgyszerűen is képes számot adni.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Kezdeményezés:** ebben az esetben a kezdeményezés a projektkoordinátortól ered, aki – érzékelve az L.-ben működő erőket – megszólítja, és konkrét feladatot ajánl neki. L. elfogadja, s a tevékenység magával ragadja, egyre inkább azonosul avval. E tapasztalatai alapján a II. esetben már ő a kezdeményező – új, kreatív erők szabadulnak fel benne.

**Partnerség:** a projektkoordinátor már az I. esetben is partnerként viszonyul hozzá – amit ő még kételkedve fogad. A II. esetben már ő a kezdeményező – engedve részben a benne felszabaduló új, kreatív erőknek, részben a környezet kínálta gazdasági modelljáték lehetőségeinek.

**Együttműködés:** a projektkoordinátor az I. esetben nagyfokú megelőlegezett bizalommal fordul L- felé – támaszkodva a benne felismert, ám még nem eléggé tudatosult hajtóerőkre. Folyamatosan empatikusan támogatja az egyre intenzívebb érzelmi bevonódást – ő kezdeményezi az érzelmi kommunikációt, amire L. meglepetten csodálkozik rá. Lassan otthonosan kezd mozogni e közegben, s a II. esetben már ő a kezdeményező – a projektkoordinátor ekkor visszahúzódik a kezdeményező szerepköréből.

**Visszajelzés:** a projektkoordinátor kezdetben az új, kreatív erők megjelenését s kibontakozását erősíti meg empatikus figyelmével, valamint az érzelmi kommunikációhoz szükséges bátorságot. A II. esetben már a megjelenő tudásélményekre fordítja figyelmét – túl az egyre távoluló impressziókra való érzelmi reflektáláson.

**Tudás-elemek:** az érzelmi kommunikáció során a projektkoordinátor is érzékeli azokat a tartalmakat, melyek R.-ben egyre inkább tudás-élményként jelennek meg, azokat hivatkozható módon azonosítják.

**Újra-azonosítás:** az előbbieket szerint hivatkozható tudás-elemekhez a projektkoordinátor segítségével absztrakt fogalmakat (is) társít. A projektkoordinátor időszakonként határozottan irányítja figyelmét a tudás-élmények egy-egy szűkebb szegmensére – előkészítve az említett projektvizsgákat.

**Értékelés:** az L.-ben kezdetben érzékelhetően ugyan, ámde nem transzparens módon jelen

lévő hajtóerők lassan formát öltenek, L. számára is kezelhetőekké válnak. L. nagy örömmel és meglelt otthonossággal helyezkedik bele az érzelmi kommunikációs helyzetekbe, s a II. esetben már ő képes e kommunikációkat kezdeményezni és irányítani. Impressziói, tudás-élményei egy hányadát képes az absztrakt fogalmiság világában is megfogalmazni – s azokról vizsgaszituációban is számot adni.

3. példa **szervezett cselekvési térre azon belül a diákok szabad kezdeményezéseire alapuló tanulási út építése**

Azonosított működési sajátosság	Cél	Az egyéni haladási út elemei
<p>A 9. osztály ebben a tanévben minden iskolai programot projektként épít fel. Egyike ezeknek az erdei iskola, ami egy négynapos osztálykirándulás. Az osztályfőnök azonban most úgy döntött: legyen ez több, mint egy kellemes együttlét, legyen valódi tanulási terep. Mivel a diákok sokkal könnyebben tanulják meg azokat az anyagokat, melyekhez saját élményük kötődik, illetve iskolán kívüli tapasztalataikat is könnyedén képesek visszaforgatni az iskolai életbe, az erdei iskola koncepciója a tapasztalati tanulásra, és az érzelmi bevonódásra épít.</p> <p><b>A figyelembe vett, azonosított drive-ok:</b></p> <p>érzelmi bevonódásra való igény</p> <p>autonómia törekvések</p>	<p>Nem-formális tanítás/tanulási környezetben nagyfokú érzelmi bevonódás elérése.</p> <p>Felügyelt érvényesülési tér a diákok hajtóerőinek.</p> <p>Egymás felé is biztosítani az elismerést és elfogadást.</p>	<p>A négy nap folyamán a szervező pedagógus-team arra törekszik, hogy a diákok ne csak előre megszervezett programokon vegyenek részt, de maguk is aktív alakítói legyenek az erdei iskolának. A tervezett programok is eleve olyanok, melyekben nagy szerepük van a közreműködő szereplőknek. Példa a programkínálatból. Egyik este szabad tűzön készült vacsora lesz a tervek szerint – melyhez minden kelléket a diákoknak kell összegyűjteniük-elkészíteniük (különben nem lesz vacsora). Miután számba veszik a teendőket, csapatokba szerveződnek egy-egy feladat megoldására.</p> <p>I. Szabadtéri tűzhelyet készít az egyik csapat, s ehhez a környékből köveket gyűjtenek. A gyűjtés során kíváncsiság ébred bennük a fellelt kövek sajátosságait illetően Többen el is határozzák, hogy visszatérve a táborba valahogy</p>

<p>elfogadás- és elismerés iránti igény</p>		<p>meghatározzák azokat. A táborban vita alakul ki a tűzhely konstrukcióját illetően. végül több konstrukciót is megépítenek, s kipróbálják azokat.</p> <p><b>II.</b></p> <p>Fűszernövények gyűjtésére indul egy másik csoport – de legalábbis olyan növények gyűjtésére, melyekkel ízesíteni lehet majd a vacsorát. A táborba visszaérkezve kénytelenek komoly növény-meghatározásba fogni, mivel a többiek félnek attól, hogy esetleg ártalmas növények is belekerültek a gyűjteménybe.</p>
---------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kezdeményezés: ez esetben azé a tanárokból álló csoporté, akik vállalják az erdei iskola előkészítését, s projektként való menedzselését. Az így megteremtett keretek még mindig elég nagy szabadságot kínálnak arra, hogy teret s egyúttal inspirációt biztosítsanak a diákok egyéni kezdeményezéseinek.

Partnerség: a megteremtett modellhelyzetben – t.i. erdei iskola – belül, annak korlátain belül érvényesül. A jelen lévő tanárok az említett korlátokon belül teljes mértékben engednek a diákjaik felismert (progresszív) hajtóerői érvényesítésének. Mivel itt csoportos viszonyok uralkodnak, különös figyelemmel vannak arra, hogy a hajtóerők érvényesülésének támogatása újabb, kreatív erők megszületését segítsék – és ne nem kívánatos feszültségeknek legyenek forrásai.<sup>[35]</sup>

Együttműködés: itt sokrétű és sokszintű – és valójában „csak” a felelőségek megoszlásában mutatkozik az együttműködések között különbség. Tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák, csoport-csoport között egyaránt az empatikus megértésre törekvés jellemzi a kapcsolatokat. Az empatikus megértés sok esetben „megy át” érzelmi kommunikációba – szinte észrevétlenül.

Visszajelzés: itt minden szereplő – a tanárok éppen úgy, mint a diákok – abban a helyzetben vannak, hogy az említett együttműködési keretek között képesek egymás tapasztalatait, s azok között is különösen az érzelmi impressziók progresszív elemeit megerősíteni. A közös tapasztalások, a közösen megélt (ám individuálisan különböző) élmények, a folyamatos visszajelzések sajátos erőteret hoznak létre az érintettek között. Ez az erőter egyértelmű legitimizációs tér.

Tudás-elemek: az említett legitimizációs térben, az érzelmi kommunikációk során az érintettek érzékelik azokat a tartalmakat, melyek a másik személyekben tudás-élményként

jelennek meg, s azokat hivatkozható módon azonosítják.

Újra-azonosítás: az előbbieket szerint hivatkozható tudás-elemekhez a pedagógusok segítségével absztrakt fogalmakat (is) társítanak a diákok. A pedagógusok – értelemszerűen – csak a saját ismereteiknek megfelelő szaktárgyi fogalmakat, összefüggéseket képesek társítani a tudás-élményekhez.<sup>[36]</sup> A jelenlévő pedagógusok határozottan irányítják a diákok figyelmét a tudás-élmények egy-egy szűkebb szegmensére – diákonként különbözőekre, az ő hajtóerőik és korábbi tudásaik ismeretében. A szaktanárok akár ott helyben el is ismerhetik az így tapasztalt, megélt majd absztrakt fogalmakkal társított tudásokat.

:Esetünkben az alábbi területeken nyílik lehetőség tantárgyi tudás-tartalmak elismerésére:

Gazdasági ismeretek: szállás foglalása, utazás és étkezések megszervezése költségvetéssel

Történelmi ismeretek: a hely történelmi háttérének feltárása, helyi nevezetességek történetének megismerése

Földrajzi ismeretek: kőzetek gyűjtése és meghatározása, gazdaságföldrajzi adatok gyűjtése a környékbeli településeken

Biológiai ismeretek: a helyi élővilág megismerése, rendszertani besorolása és meghatározása  
Testnevelés: túra, hegymászás, tájékozódás.

Értékelés: Mivel a diákok csoportosan mást és mást csináltak – értelemszerűen csoportonként markánsan más tapasztalatokhoz jutottak. A többé-kevésbé azonos tapasztalatokon átment diákok sem egyformán tanulnak, másképp élik meg tapasztalataikat – így természetes, hogy nem mindenki ugyanazt fogja megtanulni, hanem egy kicsit mást, de ez nem válik hátrányukra, mivel az egymás tapasztalataira való rácsodálkozás és az abból való merítés kifejezetten támogatja élményeik körét is, lehetőségeik körét is.

A kilencedikesek számára így valóban iskola, azaz tanulási terep az erdei iskola. A konkrét tapasztalatokon túl, a projektszemléleten keresztül elsajátíthatnak egy sajátos tanulási módot: megtanulnak ráismerni a tapasztalatokon keresztül szerzett tudásanyagra is, és ezt később, mint tanulási technikát, tudatosan is alkalmazhatják.

## 14.2 Példák a resztoratív szemléletű konfliktuskezelésekre

### 1. példa az ún. konferencia-módszer alkalmazására

#### Mi történt?

Az osztály hagyományos hétkezdő beszélgetésén **Anita** rasszista megjegyzést tett **Boldizsárra**, aki kirohant a teremből.

Az eseményen jelen volt a két érintett diákon kívül az egész osztály, továbbá az osztályfőnök. Boldizsár facilitálást kér.



A megkeresett facilitátor elvállalja az ügy vitelét – Anita is elfogadja a facilitátor személyét.

### **Kiket érint az ügy?**

A facilitátor tájékozódik az ügyet illetően – személyes beszélgetést kezdeményez a szereplőkkel – majd számba veszi az érintetteket:

Anita  
Boldizsár  
az osztályközösség  
az osztályfőnök  
az iskola tanári és diákközössége.

### **A konfliktus azonosítása**

A facilitátor felméri a konfliktus lehetséges értelmezéseit:

a két diák közötti konfliktus  
a rasszista megjegyzést tevő diák és az osztályközösség konfliktusa  
az iskola által képviselt értékek sérülése.

A facilitátor döntése: az ügyet a **két diák közötti konfliktusként** kezeli, az ún. **konferencia-módszert** választja formaként.

### **Az ügyben érintettek**

**sértő** Anita  
**sértő támogatója**<sup>[37]</sup> Janka  
**sértett** Boldizsár  
**sértett támogatója**<sup>[38]</sup> Kázmér

### **előkészítés**

A facilitátor az ügyben érintett 4 személlyel külön-külön négyszemközti beszélgetést kezdeményez.

A beszélgetés minden esetben a konkrét ügyre szorítkozik, s a szereplők avval kapcsolatos érzelmeire, véleményére, esetleges javaslataira.

A beszélgetések során a facilitátor nem nyilvánít véleményt, nem ad igazat, nem utasít el semmit és nem is ért egyet semmivel. Arra törekszik, hogy minél alaposabban megértse a vele szemben ülő személyt.

### **a konferencia<sup>[39]</sup>**

A facilitátor gondoskodik arról, hogy nyugodt körülmények álljanak rendelkezésre, valamint az időkorlát ne kényszerítse semmilyen módon a szereplőket.<sup>[40]</sup>

Öt széket körben rendez el egy zavartalan terem közepén.

Tőle balra foglal helyet Anita – mellette az ő támogatója

Tőle jobbra foglal helyet Boldizsár – mellette az ő támogatója.

A facilitátor ismerteti a konferencia szabályait, melyek közül kiemelten fontosak az alábbiak

- a facilitátor vezeti a beszélgetést, ő szólítja meg a szereplőket
- ha valaki szólni kíván, jelzi a facilitátornak
- senki nem vág senki szavába, végighallgatja a beszélőt
- mindenki saját magáról, a maga érzéseiről beszél
- mindenki tartózkodik a másik minősítésétől
- bárki bármikor felállhat és elhagyhatja a termet – ez esetben az ülés eredménytelenül zárul
- egyébként addig maradnak itt, amíg a sértő és a sértett fél között létre nem jön egy olyan egyezség, melyet mind a ketten el tudnak fogadni
- a létrejött egyezséget írásba foglalják, amit minden jelen lévő személy egyetértése jeléül aláír.

A konferencia forgatókönyve szerinti kérdések, melyeket a facilitátor sorban feltesz minden szereplőnek

mi történt?

szerinted a történet kit, kiket érintett?

szerinted hogyan érintette őket?

mit éreztél akkor?

mit érzel most?

milyen megoldást tudsz javasolni?

A kérdések	Anita	Janka	Boldizsár	Kázmér
<b>Mi történt?</b>	Boldizsár nagyképű dumája felbosszantotta	Anita ki volt borulva és ezt senki sem vette figyelembe, ezért aztán Boldizsáron töltötte ki a rosszkedvét	Örömmel számolt be a jól sikerült hétvégéről, amikor Anita ok nélkül beszólt neki.	Boldizsár hozzá sem szólt Anitához. Érthetetlenül nekiugrott a lány. Ő utána rohant, sírva találta meg a téren, egy padon.
<b>Kit érintett?</b>	Csak kettejüket, másnak nincs köze a dologhoz.	Őket magukat meg mindenkit, aki barátja a két fiatalnak.	Csak őt magát, Boldizsárt	Mindez a hétkezdő beszélgetésen történt, az egész osztály színe előtt. Mindannyiunkat érinti a történet.
<b>Hogyan érintette őket?</b>	Amúgy is annyi baja van, már csak ez hiányzott neki. Azóta sem tudott megnyugodni, fél, hogy mi lesz ebből	Sokan vannak, akik mindkettejüket szeretik és most nem tudják, kell-e valakinek a pártjára állni és kinek a pártjára álljanak.	Legszívesebben világgá ment volna.	Az egész osztály kiakadt ezen a durvaságon
<b>Mit gondolt</b>	Akkor semmit.	Az egész	Megalázottnak	Szerette volna

minderről akkor?	Ha gondolkodott volna, nem mond ilyet. Most szeretné, ha nem történt volna meg a dolog. Arra vágyik, hogy megértsék: ő nem gonosz, nem rasszista, csak boldogtalan.	napjuk el volt rontva és azóta sem tudnak igazán nyugodtan együtt lenni sem órán, sem szünetekben.	és kiteszítottnak érezte magát. Most szeretné megérteni, mi baja is van vele Anitának.	megütni Anitát, csak lányt nem bánt az ember. Most meg úgy látja, Anita rossz állapotát nem lehetett látni. Ha lehetett volna, akkor meg tudják akadályozni azt, ami történt.
------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A résztvevők egymás szavait hallva mélyen megérintődtek. Megszületett a másik fél megértése, ezzel a megoldás lehetősége is.

A megbeszélés második fázisa a megoldás kidolgozásával telt: Hogyan lehet jóvá tenni a történeteket?

### A megállapodás

*„A résztvevők egyetértenek abban, hogy az Anita és Boldizsár közti feszültség akkor tud csökkenni, ha közös témákat találva beszélgetni kezdenek egymással. Így jobban megismerik egymást és remélhetőleg könnyebben szót is értenek. Ez nem megy egyik napról a másikra, időre van szükségük hozzá. Anita és Boldizsár vállalja, hogy hetente legalább egyszer beszélget egymással, elmondják, mi történt velük az elmúlt időben.*

*Janka és Kázmér vállalja, hogy ha feszültnek érzi a helyzetet, akkor figyelmezteti Anitát és Boldizsár is.*

*Anita időt és türelmet kért mindenkitől. Vállalja, hogy sem szóval, sem tettel nem bántja Boldizsárt. Arra kéri őt, hogy ha valamit Boldizsár bántónak talál, akkor szóljon neki, s megígéri, hogy megpróbálja kijavítani.*

*Boldizsárt Anita felajánlása mélyen érintette, rossz érzései eloszlottak. Megígérte, hogy ha fáj neki valami, akkor elmondja Anitának, s azt is kérte, hogy Anita is tegye ugyanezt. Kijelentette, hogy tudja, sok embert zavar, hogy rébuszokban beszél, s megígérte, hogy amikor Anitával beszélget, fokozottan figyel rá, hogy ne tegye ezt.*

*Egy hónap múlva a facilitátor ismét összehívja őket, hogy lássák: sikerült-e a megállapodást betartani.*

*Mindenki elégedett a megbeszélés eredményével és bizakodva tekintenek a jövőbe.*

*Budapest, 201.....*

*Anita Boldizsár Janka Kázmár facilitátor"*

## **2. példa az ún. tisztázó megbeszélés alkalmazására**

### **Mi történt?**

Dani – aki diagnosztizáltan diszlexiás – angolórákon tökéletesen lehetetlenné tette a csoport munkáját. Nóra, az angoltanár – aki nemrég vette át Daniék csoportját – próbálkozott mindenféle pedagógiai eszközzel megszelídíteni a kezelhetetlen fiút, de ez nem járt sikerrel. Nóra segítséget kér.

A megkeresett facilitátor elvállalja az ügy vitelét – Dani és Nóra is elfogadja a facilitátor személyét.

### **Kiket érint az ügy?**

A facilitátor tájékozik az ügyet illetően – személyes beszélgetést kezdeményez a szereplőkkel – majd számba veszi az érintetteket:

Dani

Nóra

a nyelvi csoport  
az iskola tanári- és diákközössége.

### **A konfliktus azonosítása**

A facilitátor felméri a konfliktus lehetséges értelmezéseit:

a tanár és a diák közötti konfliktus  
a diák és a nyelvi csoport többi tagja közötti konfliktus  
az iskola által képviselt értékek sérülése.

A facilitátor döntése: az ügyet a **tanár és a diák közötti konfliktusként** kezeli az ún. **tisztázó megbeszélés módszerét** választja formaként.

### **Az ügyben érintettek**

Dani  
Nóra

### **Előkészítés**

A facilitátor az ügyben érintett 2 személlyel külön-külön négy szemközti beszélgetést kezdeményez.

A beszélgetés minden esetben a konkrét ügyre szorítkozik, s a szereplők avval kapcsolatos érzelmeire, véleményére, esetleges javaslataira.

A beszélgetések során a facilitátor nem nyilvánít véleményt, nem ad igazat, nem utasít el semmit és nem is ért egyet semmivel. Arra törekszik, hogy minél alaposabban megértse a vele szemben ülő személyt.

### **A tisztázó megbeszélés módszere<sup>[41]</sup>**

A facilitátor gondoskodik arról, hogy nyugodt körülmények álljanak rendelkezésre, valamint az időkorlát ne kényszerítse semmilyen módon a szereplőket.<sup>[42]</sup>

Három széket körben rendez el egy zavartalan teremben.  
Egyik oldalán foglal helyet Dani.  
Másik oldalán foglal helyet Nóra.

A facilitátor ismerteti a tisztázó megbeszélés szabályait, melyek közül kiemelten fontosak az alábbiak:

- a facilitátor vezeti a beszélgetést, ő szólítja meg a szereplőket
- ha valaki szólni kíván, jelzi a facilitátornak
- senki nem vág senki szavába, végighallgatja a beszélőt
- mindenki saját magáról, a maga érzéseiről beszél
- mindenki tartózkodik a másik minőségétől
- bárki bármikor felállhat és elhagyhatja a termet – ez esetben az ülés eredménytelenül zárul
- egyébként addig maradnak itt, amíg a két fél között létre nem jön egy olyan egyezség, melyet mind a ketten el tudnak fogadni.

A tisztázó megbeszélés ajánlott forgatókönyve szerinti kérdések, melyeket a facilitátor sorban feltesz minden szereplőnek (egyezik a konferencia-módszer kérdéseivel)

mi történt?

szerinted a történet kit, kiket érintett?

szerinted hogyan érintette őket?

mit éreztél akkor?

mit érzel most?

milyen megoldást tudsz javasolni?

A kérdések	Dani	Nóra
<b>Mi történt?</b>	Nóra, amióta csak átvette a csoportot, az első pillanattól rászállt. Örökké írni kellene az óráin.	Amióta csak tanítja Danit, az első pillanattól kezdve ellenálló, destruktív. Nem tudja munkára fogni.
<b>Kit érintett?</b>	Őt, Danit, de nagyon.	Őt, Nórát – no meg az egész csoportot, hisz gyakorlatilag Dani miatt nem tud a csoporttal haladni.
<b>Hogyan</b>	Amíg előszóban semmi gondom nincs az angollal, írásban nem megy	Danit sehogyan sem tudom munkára fogni.

<p><b>érintette őket?</b></p>	<p>semmi. Emiatt Nóra, az új angoltanár nő ostobának és ügyetlennek tart. Hát ebből elegendem van! Velem ilyen ne csináljon! Az előző angoltanárnál nem volt ebből semmi gond ...</p>	<p>Dani eszelős ellenállása az egész angolcsoportot demoralizálja - s ő ezt képtelen felfogni. Ha benne van - az a baj, ha meg nem hajlandó bejönni - akkor meg az.</p>
<p><b>Mit gondolt minderről akkor?</b></p>	<p>Nem értem, miért szállt rám Nóra néni? Milyen jó volt, amíg nem ő tanította az angolt.</p>	<p>Én már mindent, de tényleg: <i>mindent</i> megpróbáltam ... Egyszerűen érthetetlen, hogy egy értelmes ember, Dani nem képes felfogni, hogy a magatartásával hány ember munkáját teszi tönkre.</p>
<p><b>Mit gondol most a történetekről?</b></p>	<p>Értse meg Nóra néni a problémát! Ne kívánjon lehetetlent! Én szívesen bemegyek az angol órákra - de nekem ne kelljen írnom.</p>	<p>Nem is gondoltam arra, hogy Dani ennyire hadilábon áll az írással. Így már egy kicsit jobban értem az ő ellenállását. Végül is ő szóban tényleg jó angolból.</p>
<p><b>Milyen megoldást tudsz javasolni?</b></p>	<p>Egyáltalán ne kelljen nekem írnom. Vagy legalább hadd írjak számítógépen. Hadd jelezzem Nóra néninek mindig, hogy problémám van - és ezt hallgassa meg.</p>	<p>Dani használhat az iskola laptopjai közül egyet angol órákon - ő el fogja fogadni, ha számítógépen írja meg a feladatait. Dani én nagyon fogok figyelni a Te jelzéseidre, de kérlek várjad ki az óra végét türelmesen, ha éppen nem tudok azonnal reagálni.</p>

A résztvevők egymás szavait hallva mélyen megérintődtek és nagyon meglepődtek. Nem gondolták volna, hogy a másik fél nem szánt szándékkal okoz nekik kellemetlenséget. Megszületett a kölcsönös megértés, ezzel a megoldás lehetősége is.



## A megállapodás

*„Dani ezentúl számítógépen írhat angol órákon, Nóra néni ezt elintézi az iskola vezetőségével.*

*Dani be fog járni az angol órákra, és nagyon igyekszik aktívan részt venni a munkában. Ha valami sérti – akkor jelzi, hogy problémája van.*

*Nóra néni maximálisan tekintettel lesz Dani írással kapcsolatos nehézségeire. Ha Dani jelzi, hogy problémája van, legkésőbb óra után leül Danival megbeszélni a problémákat.”*

*Budapest, 201....*

*Dani Nóra néni facilitátor*

### 3. példa az ún. ad-hoc megbeszélés alkalmazására

#### Mi történt?

Tibor bácsi, a földrajztanár becsöngetés után lesz figyelmes Katira és Pistire, akik dühödten civakodnak az udvar egyik sarkában. Kati arca könnyes, Pisti arca feldúlt és vörös. Odamegy hozzájuk és érdeklődni próbál, hogy mi a baj, miért nem mentek be órára.

A diákokból feltörő nagyon erős indulatok érzékelése azonnali cselekvésre készíti. Keresnek egy zugot, ahol leülhetnek hárman, és Tibor bácsi – aki egyébként járatos a resztoratív módszerek alkalmazásában – facilitátorként kezdi el a két diák közötti feszültség oldását.

#### A konfliktus azonosítása

Tibor bácsi csak annyit lát, hogy az indulatok elborítják mind a két diákot – úgy dönt, hogy ebben az esetben kerüli a formális resztoratív metodikákat, és resztoratív tapasztalataira valamint szemléletére hagyatkozva fog facilitálni.

### **Kiket érint az ügy?**

A facilitátor számára egyértelmű, hogy a jelen esetnek az érintettjei

Kati

Pisti.

Ugyan joggal felmerülhet, hogy az ügyben érintett lehet a két diák osztálya is valamint az a tanárkolléga, akinek az órájára nem mentek be – Tibor bácsi, mint facilitátor a két diák közötti viszony rendezését tartja most elsőrendű fontosságúnak.

### **Az esetkezelés menete**

#### **Mi történt?**

A facilitátor avval a kérdéssel indít, amivel az előző példákban is indul az esetkezelés. Itt azonban beletelik egy időbe, mire Kati és Pisti annyira képes lehiggadni, hogy már tartani tudják a resztoratív esetkezelések elemi szabályait – mint pl. nem vágok a másik szavába, nem minősítem a másikat, a saját érzéseimről beszélek stb.

A facilitátor számára lassan kibontakozik, hogy Kati azt vetette Pisti szemére, hogy Pisti a haverjainak becsmérően beszélt róla, sőt ezt a véleményét Katiról még a Facebook-on is közzétette. Az ügy mögött felsejlett az is, hogy Pistit e tette az indította, hogy próbált közeledni Kati felé, ám Kati ezt a közeledést nem fogadta.

#### **Mit gondol most a történetekről?**

Kati és Pisti lassan-lassan – ahogy sikerült indulataikon úrrá lenniük végre arról kezdenek beszélni, ami civakodásuk mögött láthatatlanul meghúzódott.

Pisti ebben a közegben sután ugyan, de ki tudja mondani, hogy ő bizony szeretne közelebbi barátságba kerülni Kati-val. S tulajdonképpen szégyelli ma már, hogy miket terjesztett Katiról.

Kati is meg tudja fogalmazni, hogy tulajdonképpen jól esik neki Pisti közeledése, csak valahogy nem ilyen suta hódítóra vágyott. Alapjában véve még egy kicsit imponál is neki Pisti.

## **A megoldás**

Kati és Pisti megkönnyebbülnek, hogy végre sikerült elég bátorságot összeszedniük érzéseik megfogalmazására. A kölcsönös bocsánatkérést – kölcsönösen elfogadják. S megegyeznek, hogy iskola után elmennek együtt fagyizni.

Tibor bácsi megígéri, hogy igazolni fogja hiányzásukat arról az óráról, amire nem mentek be.

### **14.3 Példa egy középiskola tanév eleji projektkínálatára**

- államalakítás egy képzeletbeli állam megalakítása és működtetése: az alapvető intézmények végiggondolása és megvitatása, létrehozása, működtetése; kézikönyv készítése kezdő államalapítók számára – tervezett időtartam 6 hónap
- ókor–projekt egy kiválasztott ókori kultúrára jellemző emberi és társadalmi viszonyok reprodukálása – tervezett időtartam 3 hónap
- középkor–projekt egy kiválasztott középkori kultúrára jellemző emberi és társadalmi viszonyok reprodukálása – tervezett időtartam 3 hónap
- erdei iskola a 4 napos erdei iskola programjaiban szerepel pl. az esemény költségvetésének, logisztikájának megtervezése és ellenőrzése; vacsorakészítés gyűjtött alapanyagokból, a táborlakók által épített szabadtéri tűzhelyen, tábortűz–program szervezése és megvalósítása, a tábornak helyet adó település szociológiai feltérképezése s az eredmények nyilvános bemutatása stb. – tervezett időtartam 4 nap
- termék projekt a projekt keretében gyűjtött termések, gyümölcsök, zöldségek, fűszernövények, gabonák stb. olyan szintű feldolgozása, hogy árusítható legyen – tervezett időtartam 3 hónap
- önkéntes projekt rászoruló emberek számára segítség, programok biztosítása határozott időtartamban – tervezett időtartam 3 hónap

- vizuális dokumentálás a futó projektek vizuális dokumentálása (fotó, film) avval az igénnyel, hogy egyrészt támogassa meg a projekt befejezése után annak átfogó értékelését, támogassa meg a benne résztvevő diákok önértékelését, biztosítson gyakorlati képzési terepet az „alkalmazott fotográfus” szakmai képzésben résztvevők számára – tervezett időtartam 10 hónap
- üzemlátogatás–projekt alkalmazkodva a diákok érdeklődési köréhez 1–1 napos üzemlátogatás szervezése min. 5 különböző cégnél, vállalkozásnál; a projekt szerves részét képezi a felkészülés az üzemlátogatásra (a megfigyelés fókuszainak kidolgozása, a koncentrált információgyűjtés) valamint a tapasztalatok megosztására szervezett workshop – tervezett időtartam 1 hónap
- az iskola arculattervezése a szabad külső falfelületek grafikai megjelenítése (graffiti technikával), molinók tervezése klf. külsős rendezvényeken való megjelenéshez, honlap design tervezése pályázati keretek között- s mindezek kivitelezése – tervezett időtartam 5 hónap
- dramatikus tánc színházi előadás létrehozása alapvetően mozgásművészeti eszközökkel, kortárs tánc elemeinek felhasználásával, alapvetően saját-élményekből építkezve – tervezett időtartam 3 hónap
- falanszter az Ember tragédiája c. dráma falanszter jelenetének színpadi feldolgozása – s ezzel kapcsolódás az egész mű előadásához. (A tragédia többi jelenetét a kerület más intézményeinek csoportjai dolgozzák fel – s így fog összeállni az előadás.) – tervezett időtartam 5 hónap
- tehetség nap az iskolában működő hivatalos valamint önkéntes művészeti csoportok, projektek, a vizuális szakmákkal foglalkozó képzések diákjai, volt diákok stb. találkozási és bemutatkozási lehetőségének megteremtése – tervezett időtartam 1 hónap
- ÖkiLand gazdasági modelljáték egy létező, kidolgozott vállalkozási modell alapján – tervezett időtartam 9 hónap
- békamentés olyan útépítés esetében, aminek a nyomvonala keresztezi a békák természetes vonulási útját – a békák elterelésére vagy veszélymentes vonulását biztosító konkrét megoldás megtervezése és kivitelezése (legalábbis közreműködés abban) – tervezett időtartam 4 hónap

- klippek készítése konkrét megrendelések teljesítése (szálloda számára marketing célú fotók készítése; autóiskola számára bemutatkozó videó készítése, digitális portfóliók készítése egyéni vállalkozók számára, zenekar számára bemutatkozó klipp készítése stb.) – tervezett időtartam 10 hónap

**Megjegyzés:** A tervezett projektek a megvalósítások során módosulhatnak. A tanév második részében újabb projektötletek kerülhetnek megvalósításra.

#### 14.4 Az iskolaadminisztrációs szoftver rövid ismertetése

Az MH Líceum Alapítvány által kidolgozott iskolaadminisztrációs szoftver – a továbbiakban Adatbazi – rendelkezik mindazokkal a funkciókkal, melyekkel egy elektronikus naplónak rendelkeznie kell, vagyis a diákok és munkatársak alapadatainak tárolása, tantárgyak, tantárgyfelosztások tárolása, a diákok jelenlétének és értékelésének lehetőségei stb.

Az Adatbazi kiegészítő funkciói a jelen alternatív kerettantervben jelzett működési mód támogatására:

- az intézmény életében keletkező szöveges dokumentumok rendezett tárolása
- a jelentősebb szöveges dokumentumok
- a diák anamnézise (amit a tanácsadó vesz fel a diákkal való első találkozáskor,)
- a diákkal kötött szerződések, azok módosításai
- a diák kérvényei
- a diák személyes haladási terve, s annak változásai
- jegyzőkönyvek, melyekben az aktuális ügyekben érintett személyek nevesítve vannak (*megbeszélések, műhelymunkák, válságstábok, konfliktuskezelések, értekezletek stb.*)
- a mentor szöveges feljegyzései a mentoráltjáról
- időszaki szöveges értékelések
- a diák ún. „történetének” – a vele kapcsolatosan keletkezett szövegek idősoros áttekintési lehetőségének biztosítása; a történetből

értelemszerűen leszűrhetőek a különféle szövegtípusok is, mint pl. csak a mentor bejegyzései, csak a konfliktusokkal kapcsolatos elemek stb.

- a diákok személyes haladási tervének összeállítása, ezen belül különösen
- lehetőség a tantárgyak szabad felvételére
- lehetőség a projektekhez való szabad csatlakozásra
- tájékozódás az adott időpontig megvalósított illetve a hiányzó teljesítményekről
- a projektek támogatása
- az időkeret felhasználásának a tervezése, a felhasználás nyomon követése
- a projektek értékelési környezetének, kontextusának támogatása oly módon, hogy az aktuálisan a figyelem fókuszába állított kompetenciák, tudás–elemek hozzárendelhetőek adott projektekhez
- széles spektrumon való értékelési lehetőség biztosítása
- a projektben a felhasznált tanári órák valamint a diákok időterhelésének személyre szabott adminisztrálása
- a futó összes projekt erőforrásigényei összehangolásának támogatása.
- tantárgyak felvételének/leadásának támogatás
- a lebontott tudástartalom–elemek, kompetenciák rendezett tárolása, s a diákokhoz rendelése
- diákonként azoknak az tudástartalom–elemeknek, kompetenciáknak a nyomon követése, melyekkel a diák elismert módon találkozott
- a tantárgyi követelmények teljesítésének a nyomon követése tantárgyanként és diákonként
- az adott időpontban még nem teljesített tantárgyi követelmények kimutatása diákonként
- egy-egy évfolyam összes tantárgyi követelménye teljesítésének a nyomon követése
- széleskörű csoportba–sorolási lehetőségek támogatása
- a nem formális tanítás/tanulási környezetben megszerzett tudások nyomon követése s társítása a formális keretek között megszerzett tudásokkal

- széleskörű parametrizálási lehetőség
- ergonomikus kialakítás, beleértve a távoli és biztonságos alkalmazási lehetőséget is.

---

### Lábjegyzetek

1. † A BTM fogalom jelentéstartalmában alapvetően az a meggyőződés húzódik meg, hogy a BTM diagnózist kapott diákok olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, melyek őket többségi társaikhoz képest (az iskolai környezetben) hátrányos helyzetbe hozzák. E meggyőződés jegyében a BTM-es diákokat abban kell segíteni, hogy hátrányaikat képesek legyenek leküzdeni, s be tudjanak illeszkedni többségi társaik közé. Az ún. ZK diák fogalommal azt a meggyőződést jelezzük, hogy az említett diákok sajátosságai különös potenciálokat rejtnek. Azaz olyan lehetőségeket, melyek – a jelen kerettanterv szerinti körülmények mellett – magasan fejlett autonómítás kialakulását teszik lehetővé, összhangban az 1. fejezetben jelzett célokkal.
2. † A sajátos nevelési igényű (SNI) diákok egy jelentős hányada is beletartozik, értelmezésünk szerint az ún. ZK diákok fogalmi körébe. Különösen azok az esetek, ahol az SNI diagnózishoz társul még magatartászavarra és/vagy beilleszkedési zavarra utaló tünet – azaz, ahol jelentős intenzitású hajtóerő feltételezhető a diákban (mindez azokban az esetekben, mikor a diák kognitív képességei egyébként alkalmasak az adott középfokú oktatási intézmény követelményei elsajátítására).
3. † Lsd. Braun József és munkatársai: Resztoratív konfliktuskezelés az iskolában (Gyerekközpontú módszerek. Módszertani válogatás alternatív iskolák jó gyakorlatából. 336–356 oldal; kiadó: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, 2012) [http://www.educatio.hu/download/tamop\\_311/kiadvanyok/Alternativ/gyermekkozpontu\\_ko\\_nyv\\_net.pdf](http://www.educatio.hu/download/tamop_311/kiadvanyok/Alternativ/gyermekkozpontu_ko_nyv_net.pdf)
4. † Lsd. Braun József: Egy hely az ún. „zűrös helyzetű” fiataloknak. (Klein Sándor–Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon.404–421.; kiadó: EDGE 2000 Kiadó, 2011.)
5. † Lsd. Maria Molnár, József Braun and Judit Kováts: Zöld Kakas: An Ethos–Oriented Second–Chance High School in Hungary. (Andrea Honigsfeld and Audry Cohan: Breaking the Mold of School Instruction and Organization. 249–257 oldal; kiadó Rowman Littlefield Education, 2010)
6. † Lsd. pl. Gellért Kis Gábor Krízishelyzetek és kommunikációjuk 2.; Kritika – 2009 április ([http://www.kritikaonline.hu/kritika\\_09aprilis\\_gellertkis.html](http://www.kritikaonline.hu/kritika_09aprilis_gellertkis.html)) letöltve 2012.08.07.

7. † Sajátos módon a szimbólumok mögött megszülető érzetek jól körülhatároltak – ám a szimbólumok jelentése messze nem annyira. Itt inkább egy jelentés-tartományról beszélhetünk. E tartománynak sok-sok eleme van, s ezen elemekből állhatnak össze a különböző mintázatok – különböző jelentések.
- Ugyan elvileg itt nagyon nagyszámú mintázat létrejötte lenne lehetséges, azonban ehhez képest csekély a ténylegesen alkalmazott mintázatok száma. Ez a jelenség mutat némi rokonságot az érzelmi, impresszív fogalmiság esetében azonosított kontextualitással, de messze nem azonos avval. A kontextualitásnál nem tudjuk kimutatni, hogy az elvileg lehetséges mintázatvariációk közül csak egy jól behatárolható mintázat-készlet érvényesülne. Ez nem is lenne lehetséges, hisz ott mintázataalkotó elemek száma folytonosan változik, ill. nő.
8. † A szokásjogú közösség ősatyái számára még adott volt a művelet-végzés képessége a szimbólumokkal. Ez a képesség elsorvadt a későbbi generációk során – ám maga a tudás a szimbólumok révén továbbadódott.
9. † Ahogy nem, vagy csak alig létezik számukra a szokásjogú társadalmak szocializációs mechanizmusa.
10. † Evvel mintegy a fogalom teremti meg önmaga létezésének alapját – amennyiben az érzet hitelesíti a fogalom jelentéstartalmát?!
11. † T.i. az absztrakt fogalmisággal jellemezhető kultúrában tapasztalt érzékeléshez képest kitágult érzékelésről van itt szó. Ahol az érzékelés a korábbiakhoz képest lényegesen tágabb tartományát képes a valóságnak befogni. Ahol a személy e tágabb valóságtartományt éppen a kitáguló érzékelése révén képes befogni – s nem az absztrakt fogalmiság, vagy a szimbólumok fogalmisága
12. † Ez csak nekünk feltűnő, akik nem abban a világban élünk!
13. † Az absztrakt fogalmiság esetében a tanuláshoz – a fogalom alapján alkotott elsődleges képzet és a jelentés összekapcsolása – kötődik élmény. Az élmény alapvetően ahhoz az erőfeszítéshez kötődik, aminek révén sikerül a képzetet és a jelentést összekapcsolni – mert ez valóban erőfeszítést igényel a személytől.
14. † Horizontális tanítás/tanulási helyzetnek is nevezhetjük ezt a módot.
15. † A szakértő lehet szaktanár, de nem feltétlenül. Lehet valóban az adott problémakör szakértője is, hisz a problémák meglehetősen ritkán jelentkeznek oly módon, hogy azok egy-egy szaktantárgy keretében teljes körűen tárgyalhatóak lennének.



16. † Ez az esemény pedagógiaiilag kiemelt jelentőségű, hiszen a megszerzett tudás elismerése, a tanulás megerősítése.
17. † Lsd. még konstruktív pedagógia, mely szerint minden tudást elméleti úton képez meg az agy!
18. † A tudáshoz jutás, s annak fogalmi reprezentációjának folyamata ez esetben is eltér az absztrakt fogalmiság terét jellemző metódustól. A rutin megszerzése során az érintett személyben kialakul egyfajta tudás-élmény. Azaz a jelentés (tudás) megelőzi a jelet, a fogalmat. Mikor a rutin gazdája beszélni kezd a rutin-tudásáról, akkor a jelentéshez társít fogalmat. Ez a fogalom többnyire még nem alkalmas közvetlenül az absztrakt fogalmiságon alapuló kommunikációra. A rutin-szerzés különféle technikáit rendszeresen alkalmazza a közoktatás – a nélkül, hogy a tudáshoz jutás e módját megkülönböztetné az absztrakt fogalmiság keretében zajló tanítás keretében zajló folyamatoktól. Ezt azért tudja megtenni, mert nem bízta az érintett személyre azt, hogy rutin-szerű tudása kialakulásakor ő teremtsen meg annak fogalmi reprezentását. Eleve odaállítja a személy elé azt a fogalmat, ami majd rutin-szerű tudásának fogalmi megfelelője lesz. (Ez nem egy esetben okoz komoly zavarokat a tudatosodás folyamatában.)
19. † Csak emlékeztetni szeretnénk e helyen is arra a tényre, hogy a jelen idejűség itt azt is jelenti, hogy a jelentéstartalmak változóak. A tegnap érvényes jelentéstartalom egyáltalán nem biztos, hogy ugyanúgy jelenik meg ma is.
20. † Ez az elismerés és megerősítés NEM az általa esetlegesen elvárt követelményekhez képest történik meg. De megtörténik minden olyan esetben, mikor a hajtóerők természetes mozgásirányának megfelelő és megtörténik minden olyan esetben, mikor a megszülető tudás valamilyen összefüggésben az adott középiskola valamely szaktantárgyán belül feleltethető meg elvárt ismereteknek.
21. † Lsd. a mellékletben „Az iskolaadminisztrációs szoftver rövid ismertetése” c. fejezetet.
22. † Az ajánlott tantervek e kompetenciák csoportosításaival hoznak létre tantárgyakat, rendezik azokat évfolyamokba, ám a kompetenciák elsajátításának mind a csoportosítása, mind a sorrendje lehet egészen más is – pl. a szakmai gyakorlólhelyek adottságai miatt.
23. † Megjegyezzük, hogy ha két személyben közel azonos impresszió ébred – akkor is különbözni fognak a bennük keletkező tudások. T. i. az impressziók jelentéstartalma kontextusfüggő – márpedig a két személyben érvényesülő kontextusok merőben különböznek egymástól.
24. † Lsd. még a Csoportszervezés c. fejezetet.

25. † Mint korábban említettük, az „újra-azonosítás” alatt azt a folyamatot értjük, melynek során az érzelmi, impresszív kép-élmények (személyenként is különböző) jelentéstartalmaihoz kötődő fogalmak mellett az adott jelentéstartalmak reprezentációja megtörténik az absztrakt fogalmiság körében is.
26. † Mint tervezés, sok rokonságot mutat a projektek tervezésével.
27. † Az MH Líceum által kidolgozott iskolaadminisztrációs szoftver támogatja a diákok egyéni tantárgyfelvételének adminisztrálhatóságát.
28. † Különösen fontos ennek figyelembevétele az ún. önmagukat „túlélő” csoportok esetében. Mikor egy csoportot valami olyan, a jelen kerettanterv figyelme fókuszán kívüli hatás tart életben, mely az ún. ZK diákok lényegi ismérveire képest irrelevánsnak tekinthető. Ilyen pl. a megszokás, a változástól való ódzkodás. Megszoktuk, hogy van egy adott csoport – s már fel sem tesszük a kérdést: mi okból is van értelme annak? Vagy ilyen lehet az pl. mikor egy munkatárs alapvetően azért kap csoportot, hogy legyen elég munkája...
29. † Homogén életkorú csoportok számára szaktárgyak szerinti bontásban absztrakt fogalmakkal reprezentált ismeretek átadása.
30. † Abban a közegben, ahol a gyors egymásutánban megújuló impressziók adják a tudáshoz jutás alapját, különösen nagy veszélyt jelentenek a megszokások. A megszokások alkotják az egyik legnagyobb akadályát annak, hogy az érzelmi kommunikációhoz oly szükséges mindenféle előítélet-, elvárás-mentesen legyünk képesek a másik felé fordulni. A megszokás is egyfajta előítélet. Szempontunkból azért is jelent különösen nagy veszélyt, mert szinte észrevétlen.
31. † Olyan szervezetek együttműködésében, melyek alapvetően nem a közoktatás intézményi rendszerében fejtik ki tevékenységüket, hanem a társadalom más alrendszereihez tartozóan.
32. † Evvel a jelen alternatív kerettanterv szerint működő iskola biztosítja, hogy minden diák a saját ütemében teljesíthesse a követelményeket.
33. † lsd. a személyek kiválasztódása c. fejezetet
34. † Az egyszemélyi felelősség megtartása azért is elengedhetetlen, mert a jelen alternatív kerettantervet megvalósító iskola is olyan szervezetek környezetében működik, ahol az egyszemélyi felelősségi modell a meghatározó.
35. † Azokban az esetekben, mikor konfliktus keletkezik, a resztoratív eszközkészlethez és szemlélethez folyamodnak annak oldása érdekében.

36. ↑ A tudás-élmények az esetek túlnyomó hányadában nagyon sokféle szaktantárgyi ismerethez társíthatóak – azok nem szaktantárgy-specifikusak.
37. ↑ a támogatót Anita nevezte meg, aki a felkérést elfogadta
38. ↑ a támogatót Boldizsár nevezte meg, aki a felkérést elfogadta
39. ↑ A „konferencia” a resztoratív metodikatár egyik legformálisabb eleme. Forgatókönyve kötött.
40. ↑ A tapasztalat szerint minimum 2–3 órát rá kell szánni egy-egy ilyen esemény lebonyolítására.
41. ↑ A „tisztázó megbeszélés” a resztoratív metodikatár formális elemeinek egyike. Forgatókönyve van, de az inkább ajánlás a facilitátor számára, mint kööttség. A fókuszban nem a jóvátétel áll, hanem egymás megértése – ami alapjául szolgálhat a további harmonikus együttműködésnek.
42. ↑ A tapasztalat szerint minimum 1–1,5 órát rá kell szánni egy-egy ilyen esemény lebonyolítására.